Noi tendințe în psihologia contemporană
Cogniție, gândire, creativitate

Felicia Ceaușu
(coordonator)



Presa Universitară Clujeană

NOI TENDINȚE ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ

Cogniție, gândire, creativitate

•

FELICIA CEAUȘU

(coordonator)

NOI TENDINȚE ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ

Cogniție, gândire, creativitate

FELICIA CEAUȘU
(coordonator)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2024

Referenți științifici:

CS II dr. Marinela Rusu

Lector univ. Dr. Nicoleta Vasilcovschi

Autorii își asumă întreaga responsabilitate pentru conținutul și drepturile privind folosirea imaginilor.

ISBN 978-606-37-1769-7

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Cuprins

Introducere

Felicia Ceaușu[1]

În acest volum am încercat să clarificăm și să abordăm noile tendințe ce se profilează în domeniul psihologie, fiecare cercetător, profesor, student atacând subiectul din punctul său de vedere.

În viitor, puțin probabil să greșim, va fi o mai pronunțată specializare în psihologie. Cu toate acestea, specializarea nu implică fragmentarea. Specializările vor deveni mai înguste, dar se vor observa abordări integrative. Domenii ca psihoneuroimunologia și neuroștiința cognitivă sunt mod explicit integrate. Psihologia evoluționistă este la modă după anul 2000 și asigură un cadru integrativ pentru psihologie, la fel ca oricare alte științe naturale.

Pare să pălească în psihologia modernă conflictul dintre abordările biologice, comportamentale, umaniste și cognitive. Spre deosebire de predecesorii lor, mulți psihologi tineri nu se simt obligați să fie parte dintr-un curent anume și să susțină cu orice preț anumite idei. Cercetătorii de astăzi se concentrează mai degrabă pe probleme specifice, pe subiecte particulare, decât pe filozofii. Ei se simt liberi să folosească orice instrument existent pentru a lămuri problema pe care o investighează. În acest volum am inclus o parte a lucrărilor prezentate la Conferința „Psihologia și paradigmele ei explicative: cogniție, gândire, creativitate”, ediția a IV-a.

Nicoleta Vasilcovschi și Heather Anderson susțin că formele de educație formală și non-formală sunt influențate de diferite forme de creativitate. În prezent, mai multe domenii de studiu solicită utilizarea creativității și este de așteptat ca proiecte mai creative să determine o creștere economică verde, ecologică cu utilizarea tehnologiei verzi, sustenabile atunci când se dorește menținerea unui mediu mai curat. Scopul acestei lucrări a fost de a descrie creativitatea, impactul creativității pentru psihologie, educație și economie, de a analiza modul în care creativitatea este utilizată în educația non-formală și

[1] Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gheorghe Zane” Iași, Filială a Academiei Române

formală și de a compara aplicațiile creativității în diferite domenii ale educației formale și non-formale.

Leslie Donovan a analizat prin lucrarea sa ceea ce știm despre geocogniția timpului profund și a sugerat căi de cercetare creativă.

Galena Slavova a reliefat câteva aspecte ale fenomenelor sociale recent răspândite ale clasei de mijloc și mișcarea „lasă-l să treacă”. Ambele mișcări apar ca un fenomen social, un fel de atitudine față de restricțiile sociale, în societatea dinamică chineză. Doar timp de câteva decenii, China, ca economie, a înregistrat un boom economic fără precedent, care a provocat între timp multe tensiuni specifice și stres în societatea chineză și a subliniat unele fenomene speciale, care au avut loc chiar acolo.

Tao Qingjuan pe baza cercetărilor privind alfabetizarea și cogniția copiilor, a analizat dacă există diferențe de gen în lectura timpurie și a propus strategii direcționate pentru intervenția timpurie a lecturii pentru copiii chinezi, în special în zonele rurale cu condiții insuficiente de lectură.

Georgiana Corcaci a propus două cercetări in care a propus spre exemplu identificarea stilurilor de comunicare folosite de autorități în timpul pandemiei Covid-19 și impactul acestora asupra societății civile.

Rodica Ghimpu ne-a clarificat mai multe aspecte privind creativitate, unul dintre cele mai fascinante concepte cu care a operat vreodată știința, este încă insuficient delimitat și definit. Aceasta se explică prin complexitatea procesului creativ, ca și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația. Creativitatea este un fenomen extrem de complex, cu numeroase fațete sau dimensiuni.

Marinela Rusu în lucrarea sa a urmărit să identifice un *paradox* ce apare în imaginea de sine a femeii moderne, confruntată cu exigențe absurde privind corpul propriu, în timp ce pentru bărbați, ele nu se aplică sau nici măcar nu sunt puse în discuție. *Mass media* (tv-ul, revistele pentru bărbați etc.) adâncesc hiatusul dintre cerințele de „aparență” dintre femei și bărbați, ducând adesea la traume psihice pentru femei, la un sentiment de inadecvare al acestora la lumea modernă.

Ionuț-Constantin Isac și-a propus să comenteze relația dintre cele trei orizonturi în interiorul raționalismului dialectic (reprezentat de F. Gonseth, G. Bachelard și J. Piaget), prin prisma dialogului dintre aceștia, însoțite de remarcile ocazionale ale unor gânditori iluștri ai domeniului științific, precum W. Pauli.

Ceaușu Georgiana-Claudia a abordat tot tematica creativității ce presupune însușirea de a crea ceva nou și diferit față de ceilalți. De aceea, activitatea creatoare poate fi considerată drept forma cea mai înaltă a activității omenești. Nu a fost și nu este posibil progresul omenirii fără activitate creatoare. Personalitatea umană este înzestrată cu o formulă specifică de creativitate care implică toate componentele sale importante: constituția morfo-fiziologică, caracterul, atitudinile, aptitudinile, temperamentul, motivația, în așa măsură încât se poate considera că dezvoltarea creativității se confundă cu dezvoltarea personalității.

Dmitric Ecaterina argumentează că modurile de existență ale ființei umane din perspectiva filosofică este fundamentată de către gânditorii creatori ai curentului existențialismului. Autenticitatea este o alegere la modul în care ne angajăm a fi responsabili pentru a ne forma în fiecare zi, bazându-ne pe o existență trăită conștient.

Rolul creativității pentru educația formală și nonformală și pentru o creștere economică verde

Nicoleta Vasilcovschi[1]
Heather Anderson[2]

Rezumat
Creativitatea joacă un rol important pentru diferite domenii de studii. Formele de educație formală și non-formală sunt influențate de diferite forme de creativitate. În prezent, mai multe domenii de studiu solicită utilizarea creativității și este de așteptat ca proiecte mai creative să determine o creștere economică verde, ecologică cu utilizarea tehnologiei verzi, sustenabile atunci când se dorește menținerea unui mediu mai curat. Scopul acestei lucrări este de a descrie creativitatea, impactul creativității pentru educație și economie, de a analiza modul în care creativitatea este utilizată în educația non-formală și formală și de a compara aplicațiile creativității în diferite domenii ale educației formale și non-formale. Prima parte a acestei lucrări începe cu o descriere a creativității și a creșterii economice sustenabile și a rolului creativității pentru educația formală si non-formală cu impact pentru o creștere economică verde. A doua parte a acestei lucrări include o descriere a modului în care creativitatea este utilizată în educația non-formală cu exemple de la diferite ONG-uri, inclusiv Cygnus Suceava din România și World Genesis Foundation din Statele Unite ale Americii. Ultima parte a acestei lucrări discută diferite aplicații ale creativității în sistemele educaționale din România și Statele Unite ale Americii. În general, această lucrare oferă o prezentare a modului în care creativitatea poate fi folosită prin diferite forme de educație pentru o creștere economică verde.

---

[1] Economics Lecturer Collaborator with "Stefan Cel Mare" University, Suceava, Romania, Social Studies Lecturer, Sino-Canadian Program, Shandong, China.
[2] President: World Genesis Foundation, USA, Secretary General: U.S. Federation of UNESCO Clubs, Centers and Associations, Adjunct Prof./Teacher in Arizona, USA.

Cuvinte cheie: *creativitate, creștere economică verde, educație formală, educație non-formală, sisteme educaționale, organizații non-guvernamentale.*

Introducere

Se consideră că sistemul educațional tradițional nu pregătește specialiști care să înțeleagă cum funcționează economia verde, dar dezvoltarea economică viitoare impune toată atenția sferei educaționale și business pentru crearea unei economii verzi sustenabile.

Rolul creativității și al gândirii creative ne influențează tot mai mult activitățile zilnice și învățarea prin metode formale sau non-formale. În acest context, proiectele creative, bazate pe îngemănarea învățării prin educația formală și non-formală, pot ajuta la promovarea utilizării resurselor sustenabile pentru susținerea economiei verzi și a unei creșteri economice sustenabile.

Încurajarea folosirii creativității, în special în cadrul tehnicilor educației non-formale, poate înlesni crearea și promovarea de proiecte care ulterior pot facilita formarea unui mediu de cercetare care să le ofere studenților posibilitatea să aplice ceea ce-au studiat în vederea dezvoltării unor industrii mai eficiente. Educația poate ajuta la formarea unor specialiști care să fie pregătiți pentru a dezvolta noi strategii business și a crea oportunități de cercetare la nivel internațional, prin proiecte care să promoveze protecția mediului și economia verde.

Această cercetare își propune să ofere o descriere a creativității, impactului creativității pentru educație și economie, precum și să analizeze modul în care creativitatea este utilizată în educația non-formală și formală, și să ofere o comparație privind aplicațiile creativității în diferite sisteme educaționale.

În general, această lucrare oferă o prezentare a modului în care creativitatea poate fi folosită prin diferite forme de educație formală și non-formală pentru o creștere economică verde.

Această lucrare este structurata în trei părți.

În prima parte a acestei cercetări se începe cu o descriere a creativității și a creșterii economice sustenabile și a rolului creativității pentru educația formală și non-formală cu impact pentru o creștere economică verde.

În cea de-a doua parte a acestei lucrări este inclusă o descriere a modului în care creativitatea este utilizată în educația non-formală cu exemple specifice de la două organizații non-guvernamentale: Cygnus Suceava, România și World Genesis Foundation, Statele Unite ale Americii.

Ultima parte a acestei cercetări prezintă diferite aplicații ale creativității în sistemele educaționale formale din România și Statele Unite ale Americii.

Ipoteze de lucru

Ipoteza nr 1: Creativitatea influențează contextul învățării.
Ipoteza nr 2: Economia verde și o dezvoltare sustenabilă necesită un mediu de cercetare creativ.
Ipoteza nr 3: În comparație cu educația formală, educația non-formală joacă un rol important în promovarea unui mediu de studiu creativ.
Ipoteza nr 4: Creativitatea în procesul educațional este o necesitate atât pentru sistemul educațional american, cât și pentru sistemul educațional românesc.

Metodologie

În prima parte a acestei lucrări prezentăm modul în care creativitatea influențează procesul învățării. Apoi arătăm contextul în care economia verde necesită un mediu de cercetare creativ.

Continuăm cu exemple care arată modul în care educația formală comparată cu educația non-formală promovează un mediu de studiu creativ. Aici includem exemple pentru educația non-formală din România și Statele Unite ale Americii.

Încheiem cu scurte observații ale aplicației creativității în procesul educațional din România și Statele Unite ale Americii.

1. Creativitatea și creșterea economică sustenabilă

Ipoteza nr 1: *Creativitatea influențează contextul învățării*

Creativitatea poate fi descrisă ca fiind capacitatea de a produce ceva nou, original și expresiv. În general, creativitatea poate fi definită ca fiind „abilitatea de a produce sau utiliza idei originale și ne-usuale” (Defining creativity, available on dictionary. cambridge.org).

Creativitatea este înțeleasă ca un proces legat de aplicare, reușită sau eșec. Este un proces integrat în contextul „succes, eșec, progres" (Amabile, T, Pratt, M, p.178). Se observă că procesele creative individuale sau secundare se bazează pe un proces dinamic cu influențe atât interne, cât și externe. În procesul creativ al unei organizații se consideră că ideile și produsele finale sunt legate printr-o mutuală conexiune, ideile generând produse noi care la rândul lor implică generarea unor idei originale.

Pentru cultivarea creativității în rândul studenților este necesară implicarea studenților în procesul învățării prin încurajarea gândirii critice. Studenții pot fi încurajați să fie inventivi și ajutați să construiască întrebări creative, să investigheze, observe și analizeze prin interacțiune cu ceilalți și printr-o discuție deschisă și constructivă.

În acest context este necesar ca profesorii să încurajeze un proces educațional deschis către inovare prin:

- aplicarea abilitaților de facilitare a utilizării creativității în procesul de învățare;
- promovarea învățării creative și
- îmbinarea în procesul de predare-învățare a diferitelor aspecte ce țin atât de educația formală, cât și non-formală.

Ipoteza nr 2: *Economia verde și o dezvoltare sustenabilă necesită un mediu de cercetare creativ*

În prezent economia verde și o creștere economica sustenabilă reprezintă o prioritate la nivel național și internațional pentru multe țări. De aceea, la nivel internațional se includ în programa educațională cursuri care prezintă un proces creativ în promovarea rolului activ al economiei verzi pentru inovare, dezvoltare și colaborare economică.

Conceptul de economie verde a fost lansat în anul 2008 de către Națiunile Unite pentru Mediu printr-un proiect cunoscut ca fiind *Inițiativa pentru Economia Verde* și care se adresează statelor în vederea sprijinirii dezvoltării investițiilor în mediul înconjurător cu scopul de a promova „o economie verde inclusivă" care să includă „partajare, circularitate, colaborare". (Inclusive green economy https://www.unep.org/explore-topics/green-economy/why-does-green-economy-matter/what-inclusive-green-economy).

Cel mai important obiectiv de atins în contextul economiei verzi este lupta contra sărăciei și promovarea bunăstării pentru oameni, în același timp cu menținerea unui mediu sănătos.

Se consideră că pentru promovarea unei economii verzi și a unei creșteri economice sustenabile sunt necesare proiecte creative care să aducă o schimbare în comunitățile rurale din jurul lumii. Interesul pentru aceste proiecte creative este atât din partea educației formale, cât și din partea educației non-formale. Astfel, în școlile cu profil economic se încurajează creativitatea în analiza resurselor și modului de utilizare a resurselor regenerabile. În mediul educațional non-formal există diferite organizații care le oferă posibilitatea tinerilor să reflecteze la rolul lor în cadrul comunității din care provin și la cum pot folosi idei creative pentru a promova dezvoltarea de proiecte care să faciliteze protejarea mediului înconjurător și eliminarea sărăciei și a formatei.

În mediul educațional formal se studiază anumite fenomene și se observă impactul lor, după ce acestea au fost probate sau reliefate prin diferite teorii sau analize pe baza unui ghid de întrebări și răspunsuri specifice.

În mediul educațional non-formal se pornește de la evaluarea necesitaților din societate pentru a se găsi aplicații și răspunsuri prin diferite proiecte, care necesită o abordare creativă, menită să promoveze inovarea și dezvoltarea durabilă.

Pentru ca studenții să fie pregătiți adecvat să folosească inovația pentru o economie sustenabila, trebuie să se pornească de la o educație bazata pe gândire creativă (Lev, V. R. 2014). Aceasta implică atât metode noi de predare - învățare, precum și folosirea de tehnologii moderne care să răspundă eficient complexității cerințelor economiei verzi.

2. Creativitatea în educația formală și non-formală

Ipoteza nr 3: *În comparație cu educația formală, educația non-formală joacă un rol important în promovarea unui mediu de studiu creativ.*

În general creativitatea în educație este înțeleasă ca fiind capacitatea de a preda și învăța într-un mediu deschis și nerestricționat.

Cele mai cunoscute tipuri de educație sunt:

-educația formală,

-educația non-formală și

- educația informală.

Educația formală se bazează pe învățarea curriculară, evaluare și certificare.

Educația non-formală are la bază o educație și formare în afara școlii și nu este necesar să includă o certificare.

Educația informală este ceea ce învățam din experiențele zilnice, se bazează pe ceea ce învățăm în context familial sau în interacțiunea cu cercul de prieteni și de cunoscuți.

Educația formală se axează pe un curriculum și în multe cazuri se preferă răspunsul specific la întrebări, care se evaluează prin teste, examene ceea ce s-a învățat la curs. Creativitatea nu este neapărat încurajată în acest context, iar foarte multe subiecte care în mod tradițional utilizează procesul creativ nu sunt predate în multe școli. De exemplu muzica, pictura, caligrafia, retorica sau logica.

Dezvoltarea și aplicarea educației moderne impune ca sistemul de educație formală să se ajusteze la utilizarea creativității pentru a-i ajuta pe studenți să-și construiască încrederea în capacitatea de reușită, să cerceteze și să se exprime creativ atunci când rezolvă diferite probleme sau completează proiecte individuale sau de grup.

În comparație cu educația formală, educația non-formală promovează utilizarea creativității prin proiecte care vizează dialogul social, protecția mediului sau implicarea în promovarea unei educații active și pe tot parcursul vieții.

Educația non-formală este considerată să poarte o amprentă importantă în dezvoltarea educației moderne și în lumea post-modernă, influențând tot mai mult practicile pedagogice moderne (Romi, S., Schmida, R.2009).

Organizațiile non-guvernamentale continuă să promoveze utilizarea creativității în educație prin conectarea unor aspecte ale educației non-formale cu nevoile unei creșteri economice inclusive. Aceasta facilitează o corelație între educație și mediul business care să determine căutarea de soluții inovative în promovarea economiei verzi.

Un exemplu de folosire a creativității în educația non-formală este reprezentat de activitățile Societății Științifice Cygnus Suceava. De peste douăzeci de ani, Cygnus Suceava organizează activități la nivel local, național și internațional prin care promovează conceptul de creativitate științifică.

În anul 2023, în colaborate cu Universitatea „Ștefan Cel Mare” din Suceava, Societatea Științifică „Cygnus” a organizat Olimpiada Națională de

Creativitate Științifică. Acest eveniment a fost organizat cu scopul de a promova experimentele științifice în rândul elevilor din clasele V-XII. Obiectivul principal al acestui eveniment a fost să ofere posibilitatea elevilor să-și demonstreze creativitatea la nivel științific aplicând cunoștințele acumulate în cadrul orelor derulate în sistemul de educație formală, la școală. Aceste eveniment combină astfel elemente de educație formală cu elemente de educație non-formală.

Participanții au avut șansa să-și etaleze atât abilitățile de creativitate științifică în domeniul matematici, fizicii, biologiei, chimiei, cât și capacitatea de a lucra în echipă, a colabora cu ceilalți și a aduce prin munca lor un proiect creativ.

Un alt exemplu de încurajare a utilizării creativității prin metodologii ale educației non-formale este reprezentat de World Genesis Foundation din Statele Unite ale Americii. În ultimii zece ani, World Genesis Foundation a organizat *Competiția Multimedia pentru Tineri,* desfășurată la nivel internațional.

În fiecare an, tinerii primesc o întrebare la care sunt invitați să răspundă printr-o tehnică artistică și creativă. Aceasta îi motivează pe participanți să se exprime într-un mod creativ și să răspundă la anumite probleme care afectează mediul în care locuiesc sau studiază. Concursul se adresează tinerilor din jurul lumii și este organizat pe trei secțiuni de vârstă, prima secțiune include vârsta de 10-14 ani, a doua secțiune include vârsta de 15-19 ani, iar a treia secțiune include vârsta de 20 până-n 24 de ani.

S-a observat că acest tip de competiție le oferă participanților șansa să fie creativi, să analizeze anumite provocări locale și internaționale și să ajute la rezolvarea unor probleme sociale sau de mediu în comunitățile din care provin.

Ambele organizații non-guvernamentale oferă un cadru educațional non-formal care să permită tinerilor să se exprime creativ și să ofere soluții la provocări locale și globale.

Astfel de organizații colaborează tot mai mult cu mediul de educație formal și ajută astfel la organizarea unei educații care promovează un sistem de învățare creativ și bazat pe colaborare și implicare voluntară a tuturor celor implicați în procesul de predare-învățare.

3. Aplicații ale creativității în sistemele educaționale din SUA și România

Ipoteza nr 4: *Creativitatea în procesul educațional este o necesitate atât pentru sistemul educațional american, cât și pentru sistemul educațional românesc.*

Cercetările în educație arată că orientarea spre scopul învățării, legăturile de sistem și împărtășirea cunoștințelor pot media relația dintre creativitatea studenților și un mediu de studiu creativ (Fan, M., Cai, W., 2022).

Profesorii americani și profesorii români ar trebui încurajați să folosească tehnicile creative în procesul predării și evaluării.

Aplicarea creativității în educație trebuie să fie susținută în cadrul tehnicilor folosite în predare. De exemplu, un curs poate să includă o activitate creativă sub forma organizării unui grafic, alt curs poate include o activitate creativă în recunoașterea și înțelegerea unor atitudini sau emoții. La cursurile de matematică s-ar putea folosi culori diferite care să arate cum se poate dezvolta gândirea critică în geometrie și algebră. Se mai pot include la cursuri construirea de legături între ceea ce s-a învățat anterior și utilizarea întrebărilor deschise care nu necesită doar un singur răspuns corect (Kaplan, D.,E., 2019).

În ceea ce privește aplicațiile creativității în educație, s-a observat că atât profesorii, cât și părinții se așteaptă la efectele pozitive ale aplicării creativității în sistemul educațional american. Prin urmare, s-a organizat un studiu național privind utilizarea creativității în școlile din diferite districte americane. Rezultatele au fost incluse într-un raport și arată că folosirea creativității în procesul de învățare și predare american produce rezultate pozitive pentru studenți, iar un mediu colaborativ de predare, precum și oferirea autonomiei profesorilor pentru a încerca lucruri noi în procesul de predare reprezintă factori cheie în sprijinirea profesorilor pentru a aduce mai multă creativitate în procesul de predare-învățare.(Creativity-LearningReport, https://www.gallup.com/education/267449/creativity-learning-transformative-technology-gallup-report-2019.aspx).

Există și critici privind aplicațiile creativității în sistemul educațional american care arată că educația tradițională, formală, limitează exprimarea creativă a studenților americani. Așadar, se precizează că, deși majoritatea cadrelor didactice din școlile americane realizează că procesul educațional care promovează creativitatea are ca rezultat modelarea educației moderne, totuși, creativitatea este prezentă doar în puține școli din câteva districte. Problema observată aici este că majoritatea școlilor din Statele Unite ale Americii sunt interesate de testele standard cu răspunsuri specifice care nu lasă loc studenților să se exprime creativ.

În general, cursanții americani caută răspunsuri fără a reflecta la impactul sau valoarea acestora (Pllana. 2019. p. 137).

Cercetările legate de diferitele aplicații ale creativității în educația românească arată că aceasta s-a aflat într-o perioadă de tranziție în ultimele trei decenii, necesitând ca educația formală să fie și mai mult corelată cu cerințele pieței de muncă și să se bazeze pe un proces creativ modern de predare - învățare. Totuși, un studiu cantitativ, care a analizat corelația dintre creativitate și performanțele academice a arătat că nu există o corelație strânsă între creativitate și performanțele academice, chiar prezența imaginilor vizuale parând a nu fi semnificativă în manifestarea creativității. Cu toate acestea, același studiu a arătat că se pot obține corelații semnificative între originalitatea verbală și rezultate, precum și elaborarea verbală și rezultate (Balgiu, Adir, 2014., p. 927). Pornind de la acest exemplu, se poate afirma că aceste corelații arată că folosirea unor tehnici creative de predare-învățare, prin originalitate verbală, poate contribui la creșterea performanțelor în învățământul românesc.

Comparând cele doua sisteme de educație se observă că atât educația americană, cât și cea românească necesită să acorde o mai mare importanță procesului creativ în educație.

Concluzii și rezultate ale cercetării

În concluzie, formele de educație formală și educație non-formală sunt influențate de utilizarea creativității. Pe baza acestui studiu se arată, prin exemple concrete din cadrul a două organizații non-guvernamentale, că educația non-formală are în vedere implementarea unui mediu de învățare creativ, care să le permită studenților să se exprime utilizând creativitatea atât în domeniul artei, cât și în domeniul științific.

Pentru testarea ipotezelor s-a folosit cercetarea descriptivă cu exemple din practica a două organizații non-guvernamentale, aflate în diferite părți ale lumii. În acest fel, s-a observat că există o influență puternică a creativității în contextul învățării și că la rândul ei, creativitatea, este influențată și de abilitatea de a se adapta la diferite schimbări pe plan social sau educațional.

S-a mai observat că economia verde nu este doar influențată, ci și dependentă de un context creativ. O creștere economica sustenabilă se bazează pe pregătirea unor specialiști care să înțeleagă necesitatea unor proiecte creative care pot contribui la reducerea sărăciei în context global.

În utilizarea exemplului celor două organizații non-guvernamentale s-a evidențiat că există o relație de interdependență între educația non-formală și un mediu de studiu creativ, cu aspecte aplicate din educația formală în cadrul unui mediu creativ de predare- învățare.

Comparația între sistemele educaționale din România și din SUA a arătat că în ambele sisteme educaționale se consideră necesară utilizarea creativității în educația formală. În Statele Unite ale Americii observându-se lipsa încurajării gândirii creative în procesul de învățare care se axează mai mult pe pregătirea specifică pentru teste. Asemănător, în prezentarea aplicării creativității în cadrul sistemului de învățământ românesc, s-a observat că în procesul de învățare lipsește corelația dintre creativitate și rezultatele academice.

Creativitatea este foarte importantă pentru sistemele educaționale formale și non-formale moderne. Atât în Statele Unite ale Americii, cât și în România, creativitatea este încurajată în sistemul educațional non-formal și continuă să fie necesară în procesul de modernizare a sistemului educațional formal.

Bibliografie

Amabile, T.,M., Pratt, M.,G.,2016. The dynamic componential model of creativity and innovationin organizations: Making progress, making meaning in *Research in Organizational Behavior*, pp. 157-183.

Balgiu, B,A, Adîr, V. 2014. *Creativity Tasks and Academic Achievement. A Study on Romanian Politehnica Undergraduate Students*, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116,pp. 924-928

Creativity, accesat in august 2023 la adresa https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/creativity

Fan, M., Cai, W. 2022. *How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms*. *Curr Psychol* 41, pp. 4667–4676. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00974-z

Inclusive Green Economy, Accesat in iulie 2023 la adresa https://www.unep.org/explore-topics/green-economy/why-does-green- economy-matter/what-inclusive-green-economy

Kaplan, D. 2019. *Creativity in Education: Teaching for Creativity Development.* in *Psychology*, Vol. 10, Nr.2, 140-147. doi: 10.4236/psych.2019.102012.

Pllana, D. 2019. *Creativity in Modern Education* in *World Journal of Education,* Vol. 9, No. 2. pp. 136-140.

Redin, L, V. 2014. *Methodology of Creativity and Creative Thinking: Structure and Content of Educational Cluster.* Lucrare prezentata la ASEE International Forum, Indianapolis, Indiana. 10.18260/1-2-17190.

Report *Creativity in Learning*. 2018-2019, Accesat in august 2023 la adresa https://www.gallup.com/education/267449/creativity-learning-transformative-technology-gallup-report-2019.aspx

Romi, S., Schmida, M. 2009. *Non-formal education: a major educational force in the postmodern era* in *Cambridge Journal of Education*, 39:2, 257-273, DOI: 10.1080/03057640902904472

Imaginea de sine a femeilor –
Efecte ale pattern-ului cultural modern privind femeile

Marinela Rusu[1]

Rezumat

Imaginea de sine a femeilor a fost dintotdeauna un rezultat compozit al contextului social-istoric, al mediului familial dar și al prejudecăților timpului asupra rolului femeii în lume. La fel se întâmplă și în epoca actuală, aceeași contextualitate (de data aceasta cu noi elemente de liberalism și modernitate) își pune amprenta asupra imaginii de sine a femeilor.

În pofida multor succese ale feminismului, aspectul de separare între personal și social în imaginea de sine a femeilor continuă să existe, personalitatea lor fiind adesea interpretată prin prisma opiniei masculine, a standardelor masculine care – în fapt – nu sunt corelate firesc la interioritatea feminină, specifică.

Lucrarea de față urmărește să identifice tocmai acest **paradox** ce apare în imaginea de sine a femeii moderne, confruntată cu exigențe absurde privind corpul propriu, în timp ce pentru bărbați, ele nu se aplică sau nici măcar nu sunt puse în discuție. **Mass media** (tv-ul, revistele pentru bărbați etc.) adâncesc hiatusul dintre cerințele de „aparență” dintre femei și bărbați, ducând adesea la traume psihice pentru femei, la un sentiment de inadecvare al acestora la lumea modernă.

Cuvinte cheie: *femei, corp, standarde de frumusețe, personalitate*

Introducere

Se poate vorbi, în cazul femeilor despre existența unui paradox privind aparența fizică ce cuprinde o serie de informații și semnificații ale corpului

[1] Cercet. Științ. II dr., Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gheorghe Zane” Iași, Filială a Academiei Române.

femeii. După cum notează Harold Garfinkel (1982, 1967), corpul devine un produs care trebuie manipulat și expus, accentuându-se „avantajele” acestuia, mai degrabă decât un aparat viu care trebuie dezvoltat și experimentat pe deplin.

O astfel de interpretare cauzează femeilor un conflict psihologic bazal, între corpul real și simbolurile sau semnificațiile ce îi sunt atribuite. Ca urmare, corpurile femeilor devin de obicei, mai legate de realitatea simbolică decât de cea fizică. Această identitate încorporată într-o anume simbolistică, face ca realitatea fizică să devină puternic impregnată de simboluri, definite în termeni androcentrici și foarte evaluativi.

În mass-media, corpurile femeilor reprezintă dorința, setea, foamea, mașinile rapide, parfumurile, albastrul și o multitudine de alte produse de larg consum. O femeie cu sânii mari este hipersexuală. O femeie cu o anumită nuanță și stil de păr blond este considerată slab dotată intelectual. Ochelarii de vedere sunt simbolul inteligenței dar și al lipsei de interes sexual.

Conceptul de sine al femeilor se bazează direct pe fizic, alterează experiența interioară a femeii până ce ajunge altceva decât ar putea sau ar trebui să fie. Acesta este un alt aspect al scindării trăit de femei în experiența sinelui.

Femeile sunt în același timp, definite dar și înstrăinate de sinele fizic și, ca urmare, de sinele propriu în general. Acest lucru constituie un element de bază în psihologia femeilor. În cele din urmă, experiența de sine a femeilor este fragmentată în același mod în care corpurile femeilor sunt divizate de privirea sexistă. Ne amintim că Belk (1988) a raportat că femeile și-au privit corpurile - în special, ochii, părul, picioarele și pielea - ca fiind mult mai importante pentru identitatea lor decât bărbații care nu-și considerau corpul a fi central pentru identitatea lor. Aparent, un întreg nu se constituie cu ușurință din suma acestor părți, întrucât este clar că lipsesc multe părți esențiale pentru a forma o persoană completă.

Femeile ajung să fie refuzate (și să se refuze ele însele) prin confruntarea reală cu experiența fizică. A fi femeie înseamnă a-ți trăi viața într-o lume în oglindă, dar nu genul de oglinzi despre care vorbim de obicei. Poate că o prismă ar fi de folos ca o metaforă mai potrivită, împărțind femeile în tot atâtea frecvențe de lumină. Ceea ce se reflectă înapoi sunt doar acele părți și calități care sunt considerate, din perspectiva societății masculine importante, cum ar fi atractivitatea și feminitatea. Imaginile femeilor sunt reflectate înapoi spre ele, evaluate sau contextualizate, mai exact, distorsionate. Diverse și complexe aspecte ale personalității lor sunt fragmentate, în timp ce altele sunt complet

invizibile. De exemplu, un pas de început în formarea terapeuților este acela de a-i face să se vadă pe ei înșiși într-o scurtă filmare video. În mod invariabil, femeile din grup comentează un anumit aspect propriu, cel mai frecvent fiind legat de greutatea lor. Bărbații nu fac aproape niciodată asta, ci în schimb, comentează propria capacitate sau lipsa abilităților terapeutice. Ambii se pot simți provocați sau descurajați, dar din motive cu totul diferite. Cel mai frecvent, bărbații se văd pe ei înșiși în relație cu sarcina în cauză, iar femeile, așa cum par, realizând acea sarcină (Shaines, 1970).

Femeile se uită în diferite oglinzi. Reflexia poate fi experimentată de femei fie într-o oglindă, fie prin acea oglindă umană - bărbatul nedeterminat observator. Această reflectare în oglindă devine a lor, deoarece femeile caută mai întâi în interior orice atribut al propriei înfățișări și valoarea acordată lui de către ceilalți.

Multe observații în acest sens au fost făcute de teoreticieni precum C. Winick (1969) iar Alice Miller (1981) și alții au adus în atenție și noțiunea de oglindire exactă ca aspect esențial al dezvoltării sănătoase a sinelui.

Dacă analizăm o funcție a mamei care „își permite să fie liber-narcisistă, dar care totodată, este în totalitate și la dispoziția copilului... numai atunci un sentiment de sine sănătos se poate dezvolta treptat și la copilul în creștere. În mod ideal, această mamă ar trebui să ofere și climatul emoțional dar și înțelegerea necesare pentru nevoile copilului” (Miller 1981, p. 32). Această abordare izolează și decontextualizează mamele. Izolarea influențelor și separarea lor față de societate este serios supraestimată: mama ar trebui să fie pe deplin la dispoziția nevoilor fizice și emoționale ale copilului, cât și ale oricăruia dintre copiii ei dar și a soțului ei. În timp ce trebuie să se confrunte zilnic cu denigrarea și pericolul, ea nu trebuie să transmită nimic din toate acestea copilului și, dacă copilul este fetiță, va trebui să o protejeze de experiențe similare. Ar trebui să poată face toate acestea cu foarte puțin sau nici un ajutor din partea tatălui sau a oricăror alți adulți, fără a deveni deprimată, anxioasă sau furioasă și, dacă este necesar, având și un loc de muncă cu normă întreagă.

După cum am menționat mai devreme, tatăl va oglindi mai mult tradiționalele stereotipuri ale feminității. Fiica este (a se citi ar trebui să fie) „slabă” și dulce, dependentă și drăguță - calități feminine tradiționale. Dacă tânăra are vreuna dintre caracteristicile sau interesele tradițional masculine, ea este în pericol de a fi definită nu prin propriile calități sau interese ca persoană

feminină, ci ca o persoană ce nu-și aparține cu adevărat, astfel de însușiri considerându-se că trebuie depășite.

De exemplu, un băiat adolescent care mănâncă mult are un apetit sănătos. Fetele de vârsta lui pot avea un apetit sănătos? „The tomboy” (o fată care este temporar un fel de băiat) nu este activ sau curios ca o fată ci ca un băiat și trebuie să elimine aceste trăsături pentru a se dezvolta „corect” ca o femeie (Shaines, 2015). În acest fel, se menține dihotomia de gen. Dacă am privi vreodată și am permite ca femeile și bărbații să aibă ambii, orice combinație a acestor calități, întregul nostru sistem al genurilor s-ar prăbuși.

Televizorul și jucăriile

Într-adevăr, mai multe femei psihanaliști, precum Rossi, A. (1965), A. E. Fallon și P. Rozin (1985) au afirmat fără echivoc părerea că o estompare a distincțiilor dintre femei și bărbați, mame și tați, ar duce la psihoză la o întreagă generație de copii denaturați (vezi Baruch și Serrano 1988). Cea mai comună oglindă dintre toate, în societatea modernă este televizorul. De asemenea este și cea mai des folosită baby-sitter. Chiar și în familiile în care mama nu lucrează în afara casei, copiii petrec cea mai mare parte a timpului lor nu cu ea ci cu televizorul. Iar televiziunea, în special publicitatea comercială, este sursa principală a stereotipurilor de gen și a accentului pus pe atractivitatea fizică pentru femei. Miliarde de dolari sunt cheltuiți în fiecare an pe reclame la produsele cosmetice, fitness și produse pentru reducerea greutății. C. Lawson (1989) și N. Romer (1981), au constatat că cea mai mare proporție de mesaje privind frumusețea și greutatea au fost găsite în reclamele la alimente și băuturi, urmate de îngrijire personală și mesajele despre produse de uz casnic și urmând apoi, reclamele la îmbrăcăminte. Ei estimează că telespectatorii de televiziune copii și adulți se confruntă cu peste 5.200 de mesaje atractive pe an, dintre care 1.850 se referă direct la frumusețea (feminină) – și practic toate, implicit. Cea mai mare proporție a mesajelor de atractivitate constă în interpreți femei cu comentatori bărbați, ca simbol al observatorului nedeterminat.

Un studiu al celor mai populare zece emisiuni TV pentru copii a arătat că patru nu aveau deloc femei ca personaje. În celelalte șase erau predominant bărbați, femeile apărând ca vrăjitoare sau creaturi magice. Chiar și în „Sesame Street”, cel mai popular spectacol educațional pentru copii, niciunul dintre personajele monstru primare, nu este feminin.

În mod similar, poveștile populare pentru copii arată fete și femei, în primul rând în roluri de observator și aproape întotdeauna purtând șorțuri – chiar și femelele animăluțe (Romer, 1981). În societatea occidentală, jucăriile au de asemenea, un rol major în socializarea și oglindirea copiilor, arătându-le cum și ce calități ar trebui să cultive pentru ei înșiși. Jucăriile, ca și televiziunea, sunt la fel de importante în învățarea de gen bazată pe corpul fizic. În primul rând, Ele servesc cel mai adesea, ca un substitut pentru relațiile interpersonale și, ca atare, sunt obiecte de tranziție construite social.

În acest sens, s-a semnalat, că jucăriile fetelor, mai mult ca niciodată, implică jocul cu părul și machiajul. S-a observat că jucăriile pentru fete, chiar și astăzi, se concentrează pe aspect, machiaj, fantezii de întâlniri și îmbrăcarea păpușilor, în special a păpușilor Barbie. „Joaca fetelor implică a ști să te îmbraci și să te îngrijești; ele trebuie să se pună în viitorul lor rol, fie la o întâlnire, fie în căsătorie – iar jocul băieților implică mereu competiție și conflict, băieți buni și băieți răi", a spus Glenn Bozarth, director de relații publice pentru Mattel, care face păpușa Barbie (citat de Lawson 1989, p. 12). Mulți părinți spun că este imposibil să învingi valul de jucării pentru fete care implică jocul pasiv și aparența, în timp ce pentru băieți oferă o implicare activă și învățare agresivă. Un părinte este citat spunând: „Mi-am dorit pentru copiii mei să fie crescuți cu un grad mai mare de conștiință, dar nu poți să-i forțezi... Am încercat să-mi iau fiica să se joace cu GI Joe și fiul meu cu păpuși. Nu a mers. Pentru fiicele mele jucăria preferată este Barbie. Sunt îngrozit" (citat de Lawson 1989, p. 5).

Un sondaj informal al revistelor pentru fete adolescente a pus accent pe îmbrăcăminte, machiaj, aspect și pe... cum să „prindeți băieți". Femeia Nouă care citește revista cu același nume, ia în considerare cariera și finanțele alături de frumusețe, de aspectul ei fizic și învață cum să-și câștige și să-și păstreze bărbatul (Berscheid, E., E. Walster & G. BoHrnstedt, 1973).

Trecând la revistele pentru bărbați, începem în adolescență cu mașini și corpuri de femei (Playboy) și trecem apoi la revista Esquire și specificul ei; de exemplu, în august 1989, publica un articol numit „Femeile pe care le iubim și femeile pe care nu le iubim", în care, acestea din urmă erau ridiculizate pentru aspectul fizic, obezitate și altele asemănătoare. Nu s-au publicat însă articole pentru bărbați despre cum să slăbești, cum să atragi femeile, cum să faci sex mai satisfăcător și cu siguranță, nici despre cum să-ți îmbunătățești aspectul fizic. Nu s-a spus nimic despre strălucirea frumuseții indusă de orgasm.

Confruntându-se cu toate aceste imperative construite social, ce mai poate percepe femeia cu acuratețe despre ea însăși? Stima de sine devine

imagine de sine, iar imaginile de sine ale femeilor sunt mereu lacunare. O anumită parte a corpului este inevitabil prea mare, prea mică sau are o formă greșită. Russell Belk (1988) a constatat într-un studiu, că femeile acordă o importanță mult mai mare aparenței corpului lor decât bărbații. Doar acele părți ale corpului cu care se identificau aceste femei și numai acelea erau considerate demne de a fi privite. Perspectiva masculină este încorporată în identitatea feminină.

La Jocurile Olimpice din 1988, timpul de cursă a lui Florence Griffith-Joyner a depășit cu mult ceea ce se aștepta în performanța femeilor. Deși antrenamentul a fost îmbunătățit atât pentru femei, cât și pentru bărbați, femeile care alergă au obținut rezultate cu mult mai bune decât ale bărbaților. S-a pus întrebarea: de ce, dintr-o dată, femeile alergau atât de repede? Răspunsul: acum când li se permite, o fac... Este doar
un exemplu pentru cât de mult afectează contextul social capacitatea fizică a individului (Shaines, 2015). În același timp, sportivele sunt în continuare numite „strălucitoare", „surprinzător de drăguțe" sau „vulnerabile". La un moment dat, F. E. Halpert a fost determinat să se întrebe în scris în Los Angeles Times: „De ce atletele trebuie să treacă linia de sosire cu părul bine pieptănat și cu un machiaj proaspăt? De ce nu pot să răsufle, să transpire și să se clatine, așa cum fac băieții?" (în revista Ms., oct. 1988, p. 39, citat de Shaines, 2015, p. 65).

Într-un profil al lui Margaret Thatcher, aflăm că, după preluarea mandatului, a slăbit, și-a refăcut dinții, și-a vopsit părul, și-a corectat pleoapele lăsate și și-a îndepărtat venele varicoase. În 1987, Marianne Abrahams, designer-șef pentru firma britanică Aquascutum, a fost chemată pentru a reînnoi garderoba lui Thatcher. „Doamna prim-ministru a început să arate foarte frumoasă în ultimii ani", aflăm de la Abrahams. „Ea a avut întotdeauna picioare bune și o dimensiune americană 14, dar se simte mai conștientă acum că este și foarte bine îmbrăcată" (Shaines, 2015, p. 110). Imaginați-vă evaluări echivalente ale picioarelor și figurii lui George Bush sau chiar a primului ministru britanic actual.

Perspectiva fragmentată a femeii

Acest aspect al experienței femeilor privind raportul fizic-psihic atinge însă, un nivel și mai profund. Experiența propriului corp peste care se suprapune viziunea masculină este, de asemenea, un exemplu pentru o experiență psihologică, la fel, scindată. Dezvoltarea identității femeilor

încorporează din prima clipă fizicul contextualizat. Dacă acceptăm că principiul unificator în organizarea experienței este sensul atribuit, atunci, experiența din care provin majoritatea semnificațiilor multiple pentru femei, respectiv, punctul de vedere masculin, ne conduce spre ideea că perspectiva femeilor va fi în mod necesar una divizată.

Dacă aparatul prin care cineva experimentează viața este în mod constant evaluat și este judecat nu după cât de bine funcționează, ci după cât de bine satisface dorințele erotice sau de altă natură ale perceptorului, cum ar fi puterea, controlul sau o dorință narcisistă de centralitate, atunci, cea mai importantă întrebare nu este „Cât de bine funcționează corpul meu?" ci „Ce impresie îți fac?" (How do I look?). Răspunsul la întrebarea „Ce mai faci?" devine „Nu știu. Spune-mi tu." Trăirea afectivă nu este pur și simplu experimentată, ci este metamorfozată în „Cum arăt pentru tine, simțindu-mă așa?"

Această perspectivă le face pe femei să depindă de evaluările externe nu numai în ce privește aspectul lor ci și, prin extensie, privind experiențele psihologice complexe, care pot deveni cu ușurință: „Cum îmi evaluezi sentimentele sau gândurile și chiar faptul că le am?" În acest fel, experiența celor ce sunt priviți se construiește pe baza evaluării privitorului. Durerea tăgăduirii de sine este în mod necesar încorporată acest amestec care devine experiența femeii (Baruch, E. H., & L. J. Serrano, 1988).

Există problema suplimentară dacă evaluarea femeilor este vreodată pozitiv necondiționată, deoarece chiar și pozitivul este tranzitoriu și diferit în funcție de prezența diferiților bărbați și de trecerea tinereții. Într-un studiu al lui April Fallon și Paul Rozin (1985) de exemplu, s-a constatat că atât bărbații, cât și femeile denaturau percepțiile corpului propriu, dar bărbații au făcut-o într-o direcție pozitivă, în timp ce femeile au făcut-o într-un sens negativ, nefiind niciodată destul de mulțumite de înfățișarea lor. Bart, P. (1985) și Baruch, E. H. și L. J. Serrano (1988) au descoperit că mai multe fete decât băieți au acordat evaluări mai slabe aspectului lor decât băieții. Corpurile femeilor și, prin extensie, femeile însele, nu sunt niciodată „destul de bune". După cum remarcă în mod potrivit Gabrielle Burton în romanul ei dureros de feminist și spiritual Heartbreak Hotel, „în muzeul revoluției există un instrument ce a măsurat fiecare om care existat vreodată. Fiecare avea dimensiunea greșită" (1988, p. 219).

Dar aceasta nu este toată povestea. La un sentiment de sine divizat și ambivalent există și tendința de a nu fi conștientă de însăși existența

contextului sau a profundelor conflicte psihologice pe care le generează. Ca urmare, femeile au o tendință puternică de deconectare de la propriul lor corp și de propriile lor experiențe cognitiv-afectivă și fizică - adică o tendință de a se observa pe sine prin ochii masculini. Există trei surse ale acestui proces, pe care le numim identificarea cu observatorul nedeterminat:

(1) prioritatea și influențarea constantă a experienței contextuale masculine a corpului femeilor;

(2) componenta evaluativă, care se poate modifica oricând dar, previzibil, aceasta se va face odată cu înaintarea în vârstă;

(3) cerința ca experiența proprie a femeilor, precum și conflictul dintre ea și contextul său masculin, să fie făcute cel puțin parțial invizibil sau ne-conștient.

Paradoxul corpului fizic la femei

Paradoxul corpului fizic la femeii constă în a fi construit atât pentru a putea fi experimentat dar și pentru a nu fi experimentat, ci pentru a prezenta ceea ce Harold Garfinkel (1967, 1982) numește, un afișaj informativ sau o sursă de informații și semnificații despre o femeie anume. Corpul devine un produs care trebuie manipulat și expus, arătându-se calitățile sale cele mai prețioase, mai degrabă decât un organism viu care trebuie dezvoltat și experimentat pe deplin. Acest mod de interpretare produce femeilor un conflict psihologic de bază, între corpul real și simbolurile sau semnificațiile care îi sunt atribuite. Ca urmare, corpurile femeilor devin de obicei, mai legate de realitatea simbolică decât de realitatea fizică. Pentru a înțelege această identitate încorporată într-un alt mod, realitatea fizică devine puternic impregnată de simbolic, fiind definită în termeni androcentrici și evaluativi. În mass-media, corpurile femeilor reprezintă dorința, setea, foamea, mașinile rapide, parfumurile, albastrul și o multitudine de alte produse de larg consum.

Punctul de vedere și experiența unei femei încep în ochii lui Oedip; în timp ce el se uită la ea, aspectul ei este esențial pentru el. Această experiență fragmentată este încorporată în sexualitatea femeilor și este centrală pentru așa-numitele tulburări psihologice la care sunt predispuse femeile moderne: tulburări de personalitate multiplă, depresie și tulburări de alimentație.

Parenting-ul echilibrat

Modelele care susțin că echilibrul psihologic poate fi realizat prin introducerea tatălui în parenting-ul primar, derivă din și conduc înapoi la dualitatea post-carteziană ce ne oferă un model de psihologie masculină și feminină. Aceste modele susțin că un echilibru între părinți va duce la un echilibru între genuri în orientarea relațională. Dar, așa cum am arătat deja, chiar și parenting-ul în comun nu este parenting egal, la fel ca maternitatea iar despre a avea un copil nu se poate vorbi ca și cum ar fi activități echivalente pentru bărbați și pentru femei.

Presupunem că introducerea tatălui în educarea copiilor va crea simetrie, deși există asimetrie în aproape fiecare aspect al relațiilor masculine și feminine. Nu trebuie ignorat nici nivelul contextual socio-evaluativ și nici diferențele foarte reale ale manifestărilor intrapsihice, interpersonale și fizice ale acestora. În plus, nu putem ignora modurile foarte diferite în care părinții bărbați se raportează la copiii lor și, mai important, modurile foarte diferite în care sunt evaluate și apreciate social aceste activități, comparativ cu părinții de sex feminin.

Cele mai importante aspecte ale acestei probleme încep cu impracticabilitatea copleșitoare implicată în a-i convinge pe bărbați că ei vor sau ar trebui să ia rolul de „mamă”, ajungând până la diferențele cruciale în stilurile parentale ale mamelor și ale taților. De ce ar dori bărbații în masă să preia o slujbă care are puțin prestigiu chiar și pentru femei, fără a fi remunerați și pierzând din autoritate? Ar vrea femeile să renunțe la importanța lor în această zonă? Ar trebui bărbații să fie supravegheați în activitatea lor de parenting pentru cel puțin o generație? Și de către cine?

O altă dificultate importantă este că teoreticienii feminiști propun o schimbare în evaluările relative ale relaționării și separării, sugerează că toate calitățile identificate în personalitatea femeilor ar trebui să fie mai pozitiv evaluate decât cele atribuite bărbaților. Ar trebui, prin urmare, să mai fim surprinși că femeile găsesc stilul feminin superior, la fel cum bărbații au făcut anterior cu propriile lor calități?

Identificăm astfel, o încercare de schimbare în valorificarea comparativă a personalității feminine și masculine, bazată în principal pe analize intrapsihice și interpersonale. Sursa noilor valori nu este explicită. Dihotomiile obișnuite sunt acceptate, urmate prin expresia obișnuită a unei preferințe pentru unul dintre cei doi. Doar preferința în sine este nouă.

Concluzie

Putem spune în încheiere, că societatea actuală oferă un pattern specific în ce privește imaginea de sine a femeilor, unul ce are, de multe ori, consecințe de invalidare personală, de reducere a stimei de sine și de diminuare a imaginii de sine în cazul femeilor. Luarea în considerare a tuturor calităților femeilor, pornind de la educație, inteligență, profesie, creativitate, performanță, acordarea unei evaluări pozitive pentru toate acestea înaintea considerării corpului lor fizic, reprezintă singura cale de a corecta efectele imaginii femeilor creată contextual, în lumea modernă.

Bibliografie

Bart, P., Rape doesn't end with a kiss. Viva 2:39-42, 101. Bart, P. B., & P. H. O'Brien. *Stopping Rape: Successful Survival Strategies.* New York: Pergamon Press (p. 89), 1985.

Baruch, E. H., & L. J. Serrano, Women Analyze Women in France, England and the United States. New York: New York University Press, 1988.

Belk, R. W., My possessions myself. Psycbology Today (July): 51-52, 1988.

Berscheid, E., E. Walster & G. BoHrnstedt, Body image. *Psychology Today* (November): 119-31, 1973.

Fallon, A. E., & P. Rozin, Sex differences in perceptions of desirable body shape. *Journal of Abnormal Psychology* 94:102-5, 1985.

Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

Garfinkel, P. E. & D. M. Garner, *Anorexia Nervosa: A Multi-dimensional Perspective*. New York: Brunner/Mazel, 1982.

Lawson, C., *In age of feminism, girls' toys are still sugar and spice*. San Jose Mercury News, June 25, p. 5, 1989.

Miller, A., *Prisoners of Childhood*. New York: Basic Books, 1981.

Romer, N., *The Sex-Role Cycle: Socialization from Infancy to Old Age*. New York: McGraw-Hill, 1981.

Rossi, A., „Equality between the Sexes” in Lifton, B. J. (Ed.), *The Woman in America*, Beacon Press, Boston, 1965.

Shainess, Natalie, The Effect of Changing Cultural Patterns Upon Women, International Psychotherapy Institute, *American Handbook of Psychiatry:* Volume 1 edited by Silvano Arietti, Basic Books, 2015.

Shainess, N., „Abortion Is No Man’s Business,” *Psychology Today*, May 1970.

Winick, C., *The New People*, Western Publishing Co., New York, 1969.

Structuralitate și cunoaștere la Ferdinand Gonseth

Ionuț-Constantin Isac[1]

Rezumat

În viziunea „idoneismului”, elaborată de F. Gonseth (1890-1975), principiul epistemologic și metodologic al structuralității stipulează că, în practica cunoașterii, ceea ce reprezintă realitatea obiectului acesteia nu se înfățișează conștiinței într-un singur orizont cognitiv. Dimpotrivă, realitatea supusă demersului cognitiv este abordabilă sub aspecte diferite, în orizonturi de realitate ireductibile unul la altul, însă comunicante (teoretic, empiric, intuitiv).

Comunicarea își propune să comenteze relația dintre cele trei orizonturi în interiorul raționalismului dialectic (reprezentat de F. Gonseth, G. Bachelard și J. Piaget), prin prisma dialogului dintre aceștia, însoțite de remarcile ocazionale ale unor gânditori iluștri ai domeniului științific, precum W. Pauli. Există aici cel puțin trei idei pe care le supunem atenției cititorului:

1) deschiderea la experiență, așa cum au conceput-o Gonseth și colaboratorii săi, reprezintă o ruptură cu orice formă de empirism, pozitivism sau neo-pozitivism:

2) În această viziune filosofică, realismul se îmbină cu raționalismul, într-un fel de „rațiune realizată” sau „rațiune experimentată”, care se desparte de realismul idealist;

3) Știința și filosofia fac corp comun în pătrunderea necunoscutului existenței și căutarea adevărului.

Noul gen de obiectivitate al epistemologiei raționaliste a secolului XX pledează pentru teoreticul și experimentalul care se relativizează reciproc, cu posibilitatea depășirii unui orizont de realitate dat (de ex. fizica clasică, galileo-newtoniană; geometria euclidiană) și trecerii spre unul nou (de ex. mecanica cuantică; teoria relativității; geometriile non-euclidiene).

Concluzia generală care se desprinde în spiritul acestei concepții metodologice și meta-filosofice este aceea că, în întregul proces al cunoașterii, se realizează o concordanță schematică între orizontul teoretic, modalitățile de reprezentare abstractă și orizontul realității fizice.

[1] CS I Dr., Institutul de Istorie „George Barițiu”, Academia Română, Filiala Cluj-Napoca.

Cuvinte cheie: *Ferdinand Gonseth, principiul structuralității, devenirea cunoașterii, critica empirismului, neoraționalismul dialectic.*

„Filosofia deschisă la experiență” elaborată de F. Gonseth (1890-1975) este susținută de patru principii metodologice, expuse în lucrarea Le référentiel, univers obligé de médiatisation (Gonseth, 1975). Acolo sunt prezentate, în esență, principalele coordonate ale viziunii sale filosofice despre cunoaștere. Referențialul... enunță și descrie patru principii ale „angajării la experiență”, pe care și le asumă atât filosoful cât și omul de știință. Ele sunt căile dialogului filosofului și savantului cu existența reală, pe care aceștia sunt chemați să le aprofundeze și perfecționeze în timp (Gonseth, 1975, p.168-170):

1. Principiul revizuibilității pretinde revizuirea nucleelor cognitive care nu și-au demonstrat viabilitatea în procesul cunoașterii. Revizuirea nu trebuie să constituie pretextul pentru demersuri cognitive arbitrare, care ar putea consacra cunoștințe false sau îndoielnice, ori susține dogme pretinse universal valabile. Justificarea revizuirii o aduce numai contextul refacerii unui referențial prealabil. Prin conceptul de „referențial” înțelegem ceea ce ne propune metodologia „deschisă la experiență”, și anume: „ansamblul prealabililor unei anumite activități sistematice”; un „univers de mediere între orizonturile subiectivității și cele ale obiectivității” (Gonseth, 1975, p. 22).

O teorie filosofică nerevizuită se transformă într-o dogmă apăsătoare, în timp ce o teorie filosofică revizuită după bunul plac al autorilor și interpreților devine o arbitrarietate șocantă. Similar, transformarea revizuirii într-un simulacru compromite atât teoria cât și interpreții. Critica adusă metafizicii speculative clasice constituie un contraexemplu benefic (prin Kant, la modul istoric-singular, apoi de Husserl, Heidegger, Wittgenstein și mulți alți contemporani, dintre care se disting Gonseth, Bachelard și Piaget). Dacă se admite că o teorie sau doctrină oarecare este revizuibilă, atunci se admite, de asemenea, că nu există în știință, filosofie sau cunoaștere, la modul general, un fundament definitiv. Iar, dacă un asemenea fundament nu există, rezultă că se acceptă deschiderea la practică și experiment, care vor dovedi, în fiecare etapă istorică a cunoașterii, despre ce fel de fundament (provizoriu) poate fi vorba în mod rezonabil. Filosofia idoneismului este și mai optimistă, fiindcă afirmă că teoriile filosofice pot fi revizuite până la fundamente (inclusiv). Pe plan științific, cazurile majore sunt mutațiile revoluționare din matematică/ geometrie (descoperirea geometriilor non-euclidiene) sau fizică (descoperirea

teoriei cuantice și a teoriei relativității), care au schimbat fundamental referențialii științei contemporane, creând posibilități extraordinare pentru alte înnoiri în viitor.

2. Principiul dualității (sau principiul structuralității) enunță echilibrul și complementaritatea demersurilor de cunoaștere îndreptate spre obiectul predilect de investigație. „În practica cercetării, scrie Gonseth, ceea ce constituie realitatea unui obiect al cunoașterii nu se prezintă sub un singur aspect, într-un singur orizont al cunoașterii" (Gonseth, 1975, p. 169); cel mai frecvent, ea îmbină datele a două orizonturi (cel experimental și cel teoretic), cărora li se poate adăuga – de ex. în cazul geometriei – un al treilea: orizontul cunoașterii perceptive și al reprezentării intuitive a spațiului. Raporturile dintre ele sunt schematice, aceasta însemnând că ele nu ajung niciodată la o adecvare deplină, impecabilă. În ultima parte a lucrării noastre vom reveni asupra problemei schematismului în concepția lui Gonseth. Așadar, experimentalul, intuitivul și teoreticul se prezintă în acest context ca niște poli cognitivi care interacționează și comunică reciproc. Principiul dualității nu separă planurile mari din interiorul cunoașterii, ci subliniază „schimburi continue între teoretic și experimental, ambele în legătură cu intuiția/ intuitivul" (Pouget, 1990, p. 74).

3. Principiul integralității (sau principiul solidarității) arată că progresul cunoașterii științifice specializate nu poate fi apreciat în mod izolat sau independent de avansul cunoașterii în genere. Aceasta se referă mai ales la progresele pe alte planuri sau în alte domenii de cercetare decât cel de referință. Modificările realizate într-una sau alta din părțile sau ramurile științei are consecințe la nivelul fiecăreia, îndreptățind afirmația următoare: „Ideea este că întregul evoluează în funcție de ceea ce se petrece la nivelul părților sale" (Pouget, 1990, p. 78).

4. Principiul tehnicității afirmă că nivelul cunoștințelor dobândite se află în strânsă interacțiune cu nivelul tehnologiei și al aplicațiilor acesteia. Între teorie și experiment există interacțiuni reciproce, care contribuie la progresul ambelor și la evoluția înțelegerii lumii reale de către cercetători. Dezvoltarea lor presupune o dezvoltare industrială și tehnologică pe măsură, constantă și inovatoare. Observația și experimentul sunt căile de dialog ale omului de știință cu lumea înconjurătoare, natura, universul, cărora el încearcă să le formuleze explicații. În acest mod, „[...] principiul dualității se regăsește în cadrul concret al muncii extinse, dacă se poate spune astfel, de la aspectele cele mai plate ale experimentării până la formele cele mai adânci ale gândirii teoretice" (Pouget, 1990, p. 75).

Dintre acestea, principiul structuralității prezintă proprietatea unei „vecinătăți fecunde" între concepțiile lui Gonseth cu Piaget și Pauli, cu nuanțele deosebitoare de rigoare. Cât despre Bachelard, el se află pe linie epistemologică într-o cvasi-unanimitate cu principiul dualității/ structuralității.

Deschiderea la experiență semnifică nu doar ruptura cu orice formă de idealism absolut/ metafizic, ci și cu orice formă de empirism, pozitivism sau neo-pozitivism. Critica empirismului transpare în dialogul viu dintre Gonseth și Piaget, așa cum reiese din mărturiile celui de al doilea. După ce ambii au asistat la o conferință despre cauzalitate, expusă în cel mai pozitivist și mai strălucitor spirit tehnic cu putință, Piaget i-a spus lui Gonseth că o găsește amuzantă (marrante). La care, Gonseth a replicat că, dimpotrivă, conferința a fost scandaloasă, adăugând: „Oare cum poate cineva să-și bată joc într-un asemenea hal de ceea ce se petrece în realitate în mintea savantului?" (Pouget, 1994, p. 48).

Diferit de această întâmplare, Piaget i-a relatat atunci lui Gonseth rezultatele obținute la Centrul de Cercetări Psihologice din Geneva, care arătau că pe planul percepției empirice, nu există date de observație pur exogene, în timp ce toate datele externe, fie ele pur perceptive sunt întotdeauna încorporate într-o observație, fie ea oricât de inconștientă (chiar dacă subiectul, copil sau adult crede că lucrurile se petrec doar la nivelul percepției, că el doar vede, aude etc. și nu interpretează deloc ceea ce percepe prin simțuri). Este o dovadă că percepția însăși poate fi modificată experimental în funcție de aceste contexte interpretative. Gonseth a reacționat memorabil, în stilul său caracteristic: „Ați demonstrat experimental falsitatea empirismului". Să remarcăm că, în acest punct, Gonseth și Piaget se găseau și în vecinătatea lui... Lucian Blaga – cu a sa perspectivă a ipotezei filosofice/ metafizice „modelatoare" a interpretării datelor de observație prin prisma „orizontului stilistic" originar –, cel care-i va fi întâlnit, poate, în preumblările sale diplomatic-meditative prin Elveția.

P. M.-Pouget caracterizează situația de mai sus în acești termeni: „Dincolo de pitoresc, cele două amintiri lasă la iveală foarte bine faptul că, pentru Gonseth și Piaget, experimentalul nu trebuie să se desprindă de ceea ce se petrece în spiritul savantului. La modul general, observabilul este cuprins într-un context de interpretare. În termeni gonsethieni, «pretutindeni, analiza aprofundată a cunoașterii noastre dezvăluie o țesătură dublă, o țesătură în care experimentalul și teoreticul sunt legate inseparabil»„ (Pouget, 1994, p. 48; Gonseth, 1954/ 1973, p. 65).

Empirismul este fals în măsura în care reduce la zero munca interioară a minții, pentru că neglijează ceea ce se petrece cu rol decisiv în spiritul savantului-cercetător (polul psihic al dualității). Fizicianul Wolfgang Pauli a criticat acest neajuns al empirismului, în contextul în care și-a exprimat părerea asupra principiului structuralității – pe care l-a numit „punctul de vedere dualist" al lui F. Gonseth –, reprezentat de bipolaritatea psihicului și a fizicului, a interiorului și a exteriorului. Iată ce scria el, în Theorie und Experiment: „F. Gonseths dualisticher Standpunkt zum Dialog zwischen Experiment und Theorie scheint mir ein Sonderfall der allgemeineren Beziehung von Innen (psychisch) und Aussen (physisch) zu sein. Im fall der Situation der Erkenntnis handelt es sich hierbei um das Verhältnis von Erkennenden zu Erkannten [...] Der rein empirische Standpunkt, der jede Erklärung auf eine (wenn auch allgemeine und begriffliche) Beschreibung zurückführen will, lässt auser Acht, dass und jede Aufstellung eines Begriffes oder eines Begriffssystems (damit auch die eines Naturgesetzes) eine psychische Realität von entscheidender Wichtigkeit ist"[În traducerea lui P.-M. Pouget: „Le point de vue dualistique de Gonseth à propos du dialogue entre l'expérimental et la théorie me paraît être un cas particulier de la relation plus générale entre le dedans (psychique) et le dehors (physique). Dans la situation de la connaissance, il s'agit de la relation du connaissant au connu [...] Le point de vue purement empiriste, qui veut réduire toute explication à une description (même d'ordre général et conceptuel), laisse de côté le fait que l'élaboration d'un concept ou d'un système de concepts (et donc aussi d'une loi de la nature) est une réalité psychique d'importance décisive". [„Punctul de vedere dualist al lui Gonseth în legătură cu dialogul dintre experiment/al/ și teorie/etic/ îmi pare a fi un caz particular al relației mai generale dintre interior (psihic) și exterior (fizic). În cazul cunoașterii, este vorba despre relația dintre cunoscător și cunoscut [...] Punctul de vedere pur empirist, care vrea să reducă orice explicație la o descriere (chiar dacă una de ordin general și conceptual), lasă de-o parte faptul că elaborarea unui concept sau a unui sistem de concepte (deci și a unei legi a naturii) este o realitate psihică de importanță decisivă" – trad. ns. I.I.].].

Critica formulată de Pauli la adresa empirismului se alătură celei operate de Piaget și Gonseth, insistând asupra faptului că munca teoretică (de ex. elaborarea unui concept) este o realitate psihică de maximă importanță. O atare interpretare a părții teoretice a principiului structuralității – care datează la Gonseth din 1952 – își dezvăluie rădăcini adânci în subiectul cunoscător. Anterior, în lucrarea Fundamentele matematicii (1926), el scria că: „În esența ei,

matematica nu este decât un întreg al viziunilor și procedeelor schematice ale minții noastre, o replică conștientă a activității inconștiente care creează în noi o imagine despre lume și o mulțime de norme conform cărora noi acționăm și reacționăm" (Pouget, 1994, p. 50). Aici, însă, o observație: acceptăm că lumea inconștientului poate crea imagini; avem însă rezerve să acceptăm că ea creează și norme. Corect spus, din punct de vedere psihanalitic, este că inconștientul creează o mulțime de pulsiuni în virtutea cărora noi acționăm și reacționăm; însă normele apar din supraeu. Depășind aceste nuanțe interpretative, Pouget crede că referințele lui Pauli constituie un temei pentru generalizarea viziunii lui Gonseth la nivelul relației generale a cunoscătorului cu ceea ce el cunoaște (dincolo de cazul particular al matematicii). „În cuprinsul lor se remarcă interacțiunea dintre activitățile conștiinței, în particular munca acesteia de elaborare, de formulare rațională, și imaginile originare ale inconștientului în contact cu datele percepției senzoriale" (Pouget, 1994, p. 50).

O legătură și mai strânsă există între viziunea lui Bachelard și aceea a lui Gonseth. Bachelard merge atât de departe încât afirmă că „de fapt, știința creează filosofia", așadar filosofia trebuie să-și înmlădieze limbajul pentru a „traduce" gândirea științifică în toată supletea și ambiguitatea ei. Orice gândire științifică se interpretează, în același timp, în limbajul realului și în cel al raționalului. Bachelard era de părere că, oricare ar fi punctul de plecare al activității științifice, ea nu poate convinge pe deplin decât părăsindu-și domeniul de bază: dacă experimentează, ea trebuie să raționeze, și invers.

Chiar în demersul științific cel mai simplu se poate observa o dualitate, o „polarizare" epistemologică a realului și raționalului. Știința realizează o sinteză care depășește realismul tradițional, intuitiv, și raționalismul închis în primele sale principii irecuzabile. „Realismul care a întâlnit îndoiala științifică nu mai poate fi de același fel cu realismul imediat", scrie Bachelard. Fiindcă, afirmă Pouget, dacă am reuși să ne situăm, din punctul de vedere al psihologiei spiritului științific, tocmai la „frontiera cunoașterii științifice", am observa știința contemporană în depășirea unor antinomii metafizice, în care realismul simplu (elementar) și raționalismul cantonat în fundamente intangibile se opun radical, reciproc. În locul acestor poziționări ireconciliabile se stabilește o dualitate interactivă a raționalului și realului [subl. ns. I.I.] (Pouget, 1994, p. 51-52).

Filosofia științei semnifică și reprezintă un vector „realizant" al aplicațiilor teoretice; fiind o filosofie care se aplică realității cercetate, ea nu poate păstra unitatea pură a unei filosofii speculative. În interiorul ei apare elementul „dualist" al interacțiunii cu realitatea empirică. Atunci când, spune

Bachelard, în matematica pură, farmecul formalizării induce înșelător aparenta funcționare în „vid" a noțiunilor matematice, se face în mod nejustificat abstracție de psihologia matematicianului, a cărui activitate nu se reduce la o organizare formală a schemelor. Dacă se meditează la munca matematicianului, se remarcă faptul că ideea pură este dublată de o aplicare psihologică, de un exemplu care joacă rolul de realitate. Realismul invocat de Bachelard prin sintagma „realism matematic" nu trimite nici la vreun realism imediat, nici la vreun noumen incognoscibil; el este un realism al rațiunii „realizate", al rațiunii „experimentate". În loc de a fi aruncat în necunoscut, noumenul indică în acest caz axele experimentării. „Acesta este noul realism, cel al gândirii științifice" (Pouget, 1994, p. 53). Să remarcăm totodată că acest „realism raționalizat" sau „rațiune realizată" se detașează net și de „realul (care devine) rațional" al lui Hegel, fundamentat de metafizica speculativă, pe cât de grandioasă, pe atât de șubredă, a mersului dialectic al Ideii Absolute.

Știința secolului XX a impulsionat gândirea filosofică, teoretico-metodologică spre evoluții anterior nebănuite, inclusiv privind reinterpretarea relației dintre teorie și experiment, a locului și rolului experimentului în gândirea științifică: „Interacțiunea teoreticului și experimentalului a devenit atât de strânsă, încât vectorul inducției științifice nu se mai îndreaptă de la realitatea nemijlocită la legea generală. Prin real se înțelege rațiunea realizată, aptă să sugereze realizări raționale. În niciun moment el [realul – n.ns. I.I.] nu este separabil de efortul rațiunii care tinde spre obiectivitate" (Pouget, 1994, p. 53).

Dualitatea ipoteticului și a experimentalului este una complementară și de veche durată; în dialogul spiritului cu realul, experiența nu rămâne nicidecum mută. Înțelegerea acestui dialog implică un sens care este un proiect de obiectivitate (un projet d'objectivité), aflat în lupta cu realul imediat, în avantajul unei rațiuni „realizate": „În proiectul de obiectivitate care îi însuflețește pe cercetători, teoreticul și experimentalul se relativizează reciproc. Acesta este un mod de a sublinia incompletitudinea informațiilor noastre: nici prin rațiunea teoretică nici prin experimentare, nu avem contact cu un real în bloc" (Pouget, 1994, p. 53-54).

Idealul obiectivității conține o dublă valoare: reală și socială. El mobilizează comunitatea spiritelor competente ale savanților, în fața cărora se produce în mod valabil verificarea aserțiunilor teoretice și corespondența lor cu realul. În termenii lui Gonseth, se poate vorbi despre un forum de autenticitate indisociabil relației obiective a gândirii față de experiență, chiar a verificării modului de tranșare efectivă a valorii unei ipoteze prin verdictul faptelor

experimentale. Adevărul științific, scrie Bachelard, este o predicție, mai bine zis, o predicație – lumea științifică este verificarea noastră.

Între Gonseth și autorii pomeniți anterior există un acord puternic, fie în sensul unei „vecinătăți fecunde” (cu Piaget și Pauli), fie în sensul unei cvasi-unanimități (cu Bachelard).

După Gonseth, cercetarea științifică cea mai avansată dezvăluie o concordanță schematică între orizontul teoretic și orizontul realității fizice. Elaborarea cunoașterii noastre prin cercetare științifică se realizează concomitent pe două planuri reunite prin corespondență schematică. Statutul acestei relații (connexion) îl preocupă pe Gonseth: conceperea și cunoașterea ei, în același timp cu ordinele de realitate pe care le unește (idei-lucruri; concepte-lucruri; imagini mintale-obiecte; adevăr-realitate; intuiție-fapte etc.), ea fiind „problema fundamentală” asupra căreia se concentrează permanent atenția sa.

Problema schematismului la Gonseth prezintă o importanță aparte. Teza savantului elvețian este că întreaga cunoaștere, mai ales cunoașterea teoretică, are caracteristicile unei scheme. Cunoașterea nu poate să redea cu fidelitate absolută întreaga bogăție a realității. Dimpotrivă, ea simplifică realitatea, o schematizează, reține doar anumite trăsături ale realității, pe care le consideră importante, indispensabile, așa încât va rămâne mereu o anumită distanță între obiectul cunoscut și cunoașterea efectivă a acestuia. Deci, nu se poate spune despre (o anumită) cunoaștere că este adevărată, fiindcă atunci ea s-ar identifica cu obiectul, abolind distanța care o desparte de lucrul cunoscut.

Cunoașterea este, așadar, pluralistă. În funcție de ceea ce se dorește a fi cunoscut (printr-o strategie cognitivă oarecare), o anumită schemă poate fi convenabilă, adică idoneică. Din acest motiv, teoria cunoașterii elaborată de Gonseth poartă numele de idoneism. Fiind schematică, nicio cunoaștere nu este definitivă; ea nu ar putea fi altfel decât dacă ar fi absolut fidelă realității, dacă nu ar mai rămâne nicio distanță între cunoștință și cunoscut. O schemă poate fi perfecționată, dar și înlocuită cu alta mai bună (mai idoneică), după principiul celei mai bune adecvări („selon la meilleure convenance”) (Bonsack, 1990, p. 39-40).

Aici apare o problemă complexă, în același timp ontologică, logică, epistemologică și lingvistică: presupoziția implicată de idoneism contrazice teza separării (totale) a subiectivului de obiectiv, a raționalului de real. Dacă separația este admisă, se revine la metafizica speculativă pre-kantiană. Admițând-o, se trece de la kantianism încoace sau, mai bine zis, la un neo-kantianism revizuit creativ prin prisma științei și epistemologiei secolului XX.

Că ideile nu pot fi pur și simplu despărțite de realitate, abstractul de concret, raționalul de real, teoreticul de experimental este ceva încă destul de evident; ceea ce adaugă la aceasta Gonseth este însă inedit, și anume, că e necesară, totodată, respingerea tezei sau presupoziției că termenii sau conceptele însele ar avea semnificații ne varietur. În acest fel, nu ne vom mai face despre o idee imaginea unui lucru mort, pentru care trecutul și viitorul sunt echivalente, ci a unui lucru viu, care evoluează de la trecut la viitor. Conceperea relației dintre lumea lucrurilor și lumea gândurilor noastre va dobândi în acest caz un impuls nou, chiar dacă este imprecizabil de dificil care va fi natura acesteia.

Astfel, principiul structuralității se înrădăcinează și intră în rezonanță cu epistemologia genetică a lui Jean Piaget (orice dat exterior este încorporat interior printr-o interpretare), cu viziunea lui Pauli (imaginile originare interacționează cu activitatea conștientă și rațională) și cu vederile lui Bachelard (proiectul obiectivității în polemică cu realul nemijlocit, cu obligația de a raționa atunci când experimentezi și a experimenta atunci când raționezi) (Pouget, 1994, p. 56). Despre ele Gonseth scria că „Peste tot unde încercăm să înțelegem (saisir) raționalul în maxima lui puritate, metodele însele prin care încercăm să ajungem acolo relevă un reziduu experimental inalienabil, și peste tot unde căutăm să înțelegem realul în specificitatea lui cea mai densă, procedeele pe care le utilizăm pretind un inevitabil sprijin rațional [...] Pretutindeni, analiza adâncită a cunoașterii noastre revelează o țesătură dublă (une double trame), o țesătură în care experimentalul și teoreticul sunt unite inseparabil. Aceasta pare a fi lecția faptelor” (Gonseth, 1954/ 1973, p. 65).

Într-o asemenea interpretare, scrie Pouget, lecția amintită reprezintă o dezmințire pe scară largă a ideilor filosofice speculative mai vechi sau mai noi, fie ele „libere” (Platon, scolasticii) ori „metodice” (Descartes, Kant, empirismul, esențialismul și necesitarismul lato sensu). Am adăuga că poziția respectivă reprezintă, în același timp, o apropiere de Karl Popper și o îndepărtare de Edmund Husserl, Martin Heidegger și Ludwig Wittgenstein. „În orice demonstrație matematică, analiza dusă suficient de departe, fără idei preconcepute, sfârșește întotdeauna prin a descoperi reziduuri empirice, fie în noțiuni, fie în relațiile care se stabilesc între ele” (Pouget, 1994, p. 57).

În stadiul actual al cunoașterii, teoreticul, experimentalul și intuitivul nu se află în corespondență sub forma unei adecvări perfecte. Atunci când se pune problema relației interactive plauzibile dintre ele, în toate domeniile și nivelurile cunoașterii, cea mai plauzibilă se arată a fi ipoteza corespondenței schematice dintre ele, prin care aplicațiile practice ale geometriei (de ex.

calcularea traiectoriilor rachetelor interplanetare) se constituie în contexte de probă (Gonseth, 1975, p. 169). Dintr-un domeniu științific anumit (de ex. geometria), regula schematismul se extinde la oricare alt domeniu științific: „Ceea ce apare și reapare în urma examenului interpretativ și critic al angajării noastre în real este o atare corespondență schematică, pusă în valoare de principiul structuralității și de forma sa simplificată (dualitatea)" (Pouget, 1994, p. 59).

Pouget arată că atunci când disecăm principiul structuralității, intrăm în miezul problemei cunoașterii: problema corespondenței între teoretic și experimental sau, mai simplu, între idei și realitate. Din ea face parte integrantă modul de înțelegere al acestei probleme, de a o pune și a o trata. „Aici este vorba despre o conștiință metodologică la lucru (une conscience méthodologique au travail), cu efectul dezvăluirii spre sine doar prin dezvăluirea simultană a problemei centrale a cunoașterii prin trăsăturile ei cele mai adecvate. Ne dăm seama că metodologia nu este aici o parte (un fel de capitol), ci esența filosofiei cunoașterii [...] Drept consecință, filosofia cunoașterii nu se închide în ea însăși, ci ajunge la structurile subiectului angajat în acțiunea asupra lumii, împreună cu semenii săi" (Pouget, 1994, p. 59-60).

Axa întregii filosofii gonsethiene constă în metodologie. Ea indică punctul crucial al problemei cunoașterii – acela al corespondenței între teoretic și experimental (cu soluția ipotezei schematismului/ corespondenței schematice, care se substituie ideii tradiționale a adevărului ca adecvare a intelectului la lucruri, la realitate). „Înlocuirea adevărului (în sens clasic) cu idoneicul pregătește această țesătură contextuală care va «căsători» (mariera) schematismul cu o perspectivă dialectică și fenomenologică" (Pouget, 1994, p. 61), scrie Pouget.

Aici însă, trebuie să formulăm o rezervă față de interpretarea „în bloc" a metodologiei idoneismului în raport cu toate variantele anterioare de concepere a adevărului. Dacă examinăm lucrurile și mai adânc, constatăm că schematismul gonsethian se opune vădit, într-adevăr teoriei „adevărului-corespondență", dar nu atât de evident teoriei „adevărului-coerență" sau teoriei „adevărului-eficiență". Cele 4 principii (revizuibilitatea, structuralitatea, integralitatea și tehnicitatea) se situează în opoziție față de ideea clasică a adevărului, prin desfășurarea unei sinteze dialectice deschise între teoretic, experimental și intuitiv, însă cu nuanțările de rigoare. Revizuibilitatea și integralitatea ni se par a fi criterii cu implicații mai strânse asupra coerenței enunțurilor teoretice, în vreme ce tehnicitatea se corelează mai bine, oarecum

firesc, cu interpretarea pragmatică a produselor aletice, în funcție de performanțele dispozitivelor tehnice/ tehnologice.

Bibliografie

Bonsack, F. (1990). „Introduction à la philosophie gonséthienne". Intervalles, Nr. 27 : 37-49.

Gonseth, F. (1954/ 1973). *Philosophie néo-scolastique et philosophie ouverte – Entretiens du Centre romain de comparaison et de synthèse*. Paris: PUF; Lausanne : Editions l'Age d'Homme.

Gonseth, F. (1975). *Le référentiel, univers obligé de médiatisation*. Lausanne : Editions l'Age d'Homme.

Pouget, P.-M. (1990). „Gonseth, savant et philosophe". *Intervalles*, Nr. 27 : 69-81.

Pouget, P.-M. (1994). *Pour un nouvel esprit philosophique d'après l'œuvre de Ferdinand Gonseth.* Vevey : Editions de l'Aire.

Influența poveștilor în dezvoltarea inteligenței emoționale

Georgiana Corcaci[1]

Rezumat
Omul este o ființă care se hrănește cu povești. Lumea în care trăim este în permanentă schimbare și transformare. Timpul parcă se contractă și nu mai avem percepția că îl putem atinge. Această eră a schimbării, fluxul rapid și continuu de informații ne asaltează atât pe noi ca adulți și implicit pe copii. La vârsta școlară mică, copiii învăță să fie apți de a trăi în colaborare cu ceilalți, să lege relații de prietenie, de simpatie, înțelegere față de semenii. În ciclul primar inteligența emoțională a copiilor poate fi dezvoltată prin intermediul poveștilor, jocurilor de rol, jocurilor liber alese etc. Gama largă de activități oferă o ocazia potrivită de a participa și contribui activ și eficient la dezvoltarea corespunzătoare a inteligenței emoționale a copiilor încă de la cea mai fragedă vârstă. Prin intermediul acestei lucrări, ne propunem să identificăm în ce măsură povestea influențează dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii din ciclul primar.

Cuvinte cheie: *poveste, inteligență emoțională, dezvoltare.*

> *Motto: Câte focuri, câte lumânări și câte văpaițe n-ai ars, poveste, și toate s-au stins, și multe se vor aprinde ca să se stingă iarăși, numai tu, poveste, nu te vei stinge decât cu cel din urmă om... și numai acela va ști bine că lumea asta a fost o lungă și aceeași poveste. (Barbu Ștefănescu Delavrancea)*

Introducere

Inteligența emoțională reprezintă abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a interacționa eficace cu ceilalți în

[1] Profesor asociat dr. Universitatea „Petre Andrei", Iași

funcție de starea lor emoțională (Goleman, D. 2017). Această competență este esențială pentru dezvoltarea personală și socială a copiilor și poate fi influențată în mod semnificativ de poveștile pe care le aud sau le citesc. Poveștile au puterea de a ilustra și de a transmite experiențe emoționale, de a dezvolta empatia și de a oferi copiilor modalități de a învăța să gestioneze propriile emoții. Această lucrare explorează influența poveștilor în dezvoltarea inteligenței emoționale la copii.

În primul rând, poveștile oferă copiilor oportunitatea de a învăța despre diverse emoții și modurile de a le recunoaște. În povești, personajele experimentează bucuria, tristețea, frica, furia și alte sentimente, ceea ce permite copiilor să se familiarizeze cu aceste emoții și să le identifice atât în propriile lor experiențe, cât și în comportamentul altora. Această recunoaștere a emoțiilor este un prim pas important în dezvoltarea inteligenței emoționale. În al doilea rând, poveștile pot ajuta copiii să înțeleagă contextele și cauzele emoțiilor. Prin intermediul personajelor și a acțiunilor acestora, poveștile pot ilustra de ce anumite emoții apar și cum acestea pot fi legate de circumstanțe sau de reacții la evenimente. Această înțelegere le permite copiilor să dezvolte empatie, adică capacitatea de a se pune în locul altor persoane și de a înțelege ce simt și de ce.

În al treilea rând, poveștile oferă modele de comportament și strategii pentru gestionarea emoțiilor. Personajele din povești se confruntă adesea cu provocări și trebuie să găsească modalități de a face față emoțiilor lor. Aceste modele pot servi ca exemple pentru copii și pot oferi idei cu privire la cum să facă față emoțiilor lor în mod sănătos și eficient. De exemplu, un personaj care învață să-și exprime furia într-un mod constructiv poate inspira un copil să facă la fel.

În plus, poveștile pot promova discuții și conversații între adulți și copii cu privire la emoții. Atunci când părinții sau educatori citesc sau povestesc povești copiilor, acestea pot servi drept punct de plecare pentru discuții despre emoții, despre ceea ce simt copiii și despre modurile de a gestiona emoțiile în diferite situații. Acest tip de comunicare deschisă și de înțelegere este fundamental pentru dezvoltarea inteligenței emoționale.

Poveștile au un impact profund asupra dezvoltării copiilor din următoarele considerente:

1. Dezvoltarea limbajului. Cititul sau ascultatul poveștilor contribuie la extinderea vocabularului copiilor, la dezvoltarea abilităților de comunicare și la îmbunătățirea capacității lor de a exprima emoții și gânduri. Acest lucru este

esențial în dezvoltarea inteligenței emoționale, deoarece comunicarea eficientă a emoțiilor presupune abilități lingvistice bine dezvoltate.

2. Empatia și înțelegerea celorlalți. Poveștile adesea prezintă situații și personaje cu experiențe și emoții diferite. Aceasta oferă copiilor o perspectivă asupra diversității emoțiilor și le ajută să înțeleagă că alți oameni pot simți și gândi diferit. Acest lucru promovează empatia și toleranța și dezvoltă inteligența emoțională.

3. Reprezentarea simbolică. Poveștile folosesc deseori simboluri și metafore pentru a reprezenta emoții și conflicte interioare. Aceasta poate ajuta copiii să-și înțeleagă mai bine propriile emoții și să le exprime într-un mod mai abstract și creativ. De exemplu, o poveste despre un personaj care se luptă cu monștrii poate simboliza confruntarea cu propriile temeri și incertitudini.

4. Învățarea din experiența altora. Personajele din povești pot trece prin situații similare cu cele cu care se confruntă copiii în viața reală. Acest lucru le oferă ocazia de a învăța din experiența personajelor și de a aplica acele învățăminte în propriile lor vieți. Aceasta este o modalitate eficientă de a dezvolta inteligența emoțională prin observație și învățare din exemple.

5. Deschiderea la discuție. Atunci când citesc sau ascultă povești, copiii au adesea întrebări și comentarii legate de emoții și acțiunile personajelor. Aceasta deschide ușa pentru conversații cu adulții despre emoții și modul de gestionare a lor. Astfel, poveștile pot facilita discuții semnificative despre inteligența emoțională.

Poveștile joacă un rol semnificativ în dezvoltarea inteligenței emoționale la copii. Ele oferă o modalitate captivantă de a explora lumea emoțiilor, de a dezvolta abilități lingvistice și de comunicare, de a stimula empatia și de a oferi modele de gestionare a emoțiilor. Prin promovarea cititului și a discuțiilor despre povești, adulții pot contribui la dezvoltarea copiilor într-un mod emoțional și intelectual sănătos, pregătindu-i pentru viața și relațiile viitoare. Astfel, putem înțelege mai bine importanța poveștilor ca instrumente educative și dezvoltatoare pentru copiii noștri.

Funcțiile terapeutice ale poveștilor

De-a lungul istoriei umane, poveștile au fost folosite ca mijloc de transmitere a valorilor, culturii și înțelepciunii. Însă pe lângă aceste roluri importante, poveștile au și funcții terapeutice semnificative. Ele pot avea un

impact profund asupra sănătății mintale și emoționale a indivizilor. Iată, succint câteva funcții terapeutice ale poveștilor (Lynne E.,McLeod, J. 2009):

1. Poveștile ca mijloc de exprimare a emoțiilor: Uneori, este dificil să exprimăm direct sau să discutăm despre emoțiile noastre, fie din cauza fricii, a judecății sociale sau a altor motive. Poveștile pot oferi o modalitate sigură și metaforică de a exprima aceste emoții. Personajele și evenimentele din povești pot simboliza emoțiile și experiențele noastre, permițându-ne să le explorăm într-un mod mai abstract.

2. Poveștile ca mijloc de empatizare și înțelegere: Când citim sau auzim povești despre personaje care trec prin experiențe dificile sau emoționale, putem dezvolta empatie față de aceste personaje și înțelegere pentru propriile noastre trăiri. Poveștile ne ajută să realizăm că nu suntem singuri în sentimentele noastre și că alți oameni au trecut prin experiențe asemănătoare.

3. Poveștile ca mijloc de rezolvare a conflictelor interioare: Poveștile pot reprezenta lupte și conflicte interioare ale personajelor, ceea ce poate ajuta cititorii sau ascultătorii să-și recunoască și să-și rezolve propriile conflicte emoționale. Identificarea cu personajele care găsesc soluții poate inspira și persoanele reale să-și rezolve problemele personale.

4. Poveștile ca mijloc de relaxare și evadare: Poveștile pot servi ca o evadare din realitatea cotidiană și pot oferi o pauză de la stresul zilnic. Citind sau ascultând o poveste, oamenii pot ajunge într-o lume diferită și pot uita de griji pentru o vreme. Această relaxare poate avea beneficii terapeutice pentru sănătatea mentală.

5. Poveștile ca mijloc de învățare și creștere personală: Poveștile oferă lecții de viață și înțelepciune care pot inspira oamenii să se dezvolte personal. Personajele din povești pot evolua și pot învăța din experiențele lor, oferind cititorilor sau ascultătorilor modele pentru creștere și schimbare personală.

6. Poveștile ca mijloc de conștientizare a propriei identități: Poveștile pot ajuta oamenii să-și exploreze și să-și înțeleagă mai bine propria identitate și locul lor în lume. Personajele cu care se pot identifica pot reflecta aspecte ale identității lor, facilitând o mai bună înțelegere a sine.

7. Poveștile ca mijloc de comunicare și conexiune: În terapia sau în relațiile interpersonale, poveștile pot servi ca un mod eficient de comunicare. Oamenii pot folosi poveștile pentru a împărtăși experiențe personale și emoții într-un mod mai puțin invaziv sau jenant. Aceasta poate facilita comunicarea deschisă și poate ajuta la stabilirea de conexiuni mai profunde cu ceilalți.

8. Poveștile ca mijloc de adaptare la schimbări și traume: Poveștile pot oferi o modalitate de a procesa și a face față schimbărilor majore din viață sau traumelor. Citirea sau auzirea unor povești despre supraviețuire și reziliență poate oferi speranță și inspirație persoanelor care trec prin momente dificile.

9. Poveștile ca mijloc de dezvoltare a creativității: Crearea și scrierea propriilor povești poate fi un proces terapeutic. Aceasta poate stimula imaginația și creativitatea, oferind o modalitate de a explora emoții și experiențe într-un mod nou și personal.

10. Poveștile ca mijloc de reevaluare a perspectivelor: Poveștile pot oferi noi perspective asupra problemelor sau dilemelor personale. Ele pot ajuta oamenii să privească situațiile sub un unghi diferit și să găsească soluții inovatoare pentru provocări.

Într-o lume plină de stres și provocări, funcțiile terapeutice ale poveștilor devin din ce în ce mai importante. Ele pot oferi o modalitate accesibilă și eficientă de a sprijini sănătatea mentală și emoțională, de a înțelege și de a gestiona emoțiile și de a dezvolta abilități personale. Prin citirea, crearea și împărtășirea poveștilor, oamenii pot continua să exploreze potențialul terapeutic al acestei forme de comunicare și să-și îmbunătățească viața în mod semnificativ.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării: să aflăm în ce măsură povestea influențează dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii din ciclul primar.

Ipoteza cercetării: Elevii care vor participa la Programul „Cartea din nufăr” vor avea un nivel semnificativ mai crescut al inteligenței emoționale la retest.

Eșantionul cercetării: pentru testarea ipotezei s-a folosit un eșantion format din 90 de elevi din clasa a II-a și a III-a, cu vârste cuprinse între 8-9 ani, de la un liceu din orașul Iași. Pentru aplicarea testului s-a cerut acordul părinților. La acest studiu au participat un număr de 55 fete și 35 băieți. Cei 90 de elevi, cărora li s-a aplicat testele provin din mediul urban.

Metodologia utilizată:

1. Programul „Cartea din nufăr” a vizat activități de consiliere colectivă, cu o frecvență desfășurată săptămânal. Pe parcursul acestui program, elevii au fost ajutați să descopere personajele din poveste. Lumea poveștilor este fascinantă care îi atrage pe cei mici și îi ajută să rezolve situațiile cu care se pot confrunta

în viitor. Modelele din lumea poveștilor, modalitățile de rezolvare a situațiilor problematice cu care se confruntă pot fi repere pentru viitor.

2. Testul de inteligență emoțională (varianta pentru copii), adaptat de Mihaela Roco după varianta pentru adulți a lui Reuven Bar On și Daniel Goleman. (Roco M. 2004).

Pentru bunul mers al cercetării s-a folosit metoda test-retest. A doua aplicare a fost la aproximativ 12 săptămâni după prima.

Analiza rezultatelor și interpretarea lor

În urma aplicării programului de consiliere „Cartea din nufăr", a testului de Inteligență Emoțională (varianta pentru copii) și a prelucrării statistice prin intermediul SPSS 16, ipoteza ale cercetării s-a confirmat. Ipoteza de la care s-a plecat a fost că elevii, cărora li se va aplica Programul de consiliere „Cartea din nufăr", vor avea un nivel semnificativ mai crescut al inteligenței emoționale la retest. Această ipoteză se confirmă. Rezultatele arată că $t(29)=-5.580$ cu un $p < 0.001$. Se observă că a existat un efect al povestirilor, în sensul că a crescut nivelul inteligenței emoționale la cea de a doua măsurare.

Pe parcursul programului, care s-a derulat pe parcursul a opt săptămâni (aprilie-mai 2023), elevii și-au însușit și dezvoltat abilități sociale, emoționale, și-au îmbunătățit capacitatea de rezolvare a problemelor, de a preveni conflictele, abilități care îi vor ajuta să depășească posibile situații problematice cu care se pot confrunta în viitor. Aplicarea acestui program a avut ca scop dezvoltarea inteligenței emoționale, ce necesită cunoașterea și gestionarea trăirilor lăuntrice. Aceasta presupune în primul rând empatie, o trăsătură de bază a inteligenței emoționale.

Empatia joacă un rol important în medierea comportamentelor prosociale: cooperarea, ajutorarea, dărnicia și alte acțiuni altruiste. Ea este un factor important în matricea variabilelor dezvoltării care mediază procesele cognitive și comportamentale. O empatie scăzută corelează cu agresivitatea crescută, în special la băieți (McAdams, Dan P. 1993). La baza acestui efect, modelul tricomponențial cognitiv-afectiv al empatiei sugerează câteva mecanisme care ar determina scăderea agresivității și sporirea comportamentelor prosociale la copii prin întărirea empatiei: abilitatea de a discrimina și eticheta sentimentele celorlalți în situații de conflict, abilitatea cognitivă de a analiza situația conflictuală din perspectiva altei persoane și responsivitatea afectivă (care are un rol esențial în reglarea agresivității). Agresivitatea implică, desigur, o

acțiune care poate provoca durere, suferință. Empatia poate media agresiunea prin inhibarea acțiunii care produce durerea/rănirea. Pentru copii, este indicată dezvoltarea abilităților empatice de tip cognitiv și afectiv.

O activitate importantă în cadrul acestui proiect a avut în vedere gestionarea emoțiilor și răspunsurile adaptative în anumite situații emoționale. Emoțiile au mai multe componente: ceea ce resimțim la nivel subiectiv, gândurile, manifestările fiziologice și comportamentale. Rolul emoției este să ne ajute să ne reglăm comportamentul social și interacțiunile cu ceilalți. Corect gestionate, ele nu sunt dăunătoare; fac parte din viața noastră, din procesul nostru de vindecare sau de eliminare a stresului. Emoțiile trebuie exprimate, însă într-un mod adecvat, cu respect pentru cei din jurul nostru. Furia, dezamăgirea, îngrijorarea sunt răspunsuri adaptative la stresul și frustrarea creată de stimulii externi.

Inteligența emoțională se poate dezvolta și perfecționa în timp. S-a putut observa că, la grupul experimental există diferențe între cele două măsurări, în sensul că după programul de intervenție elevii relaționau mai bine între ei, verbalizau mai mult, exprimau sentimente, se adresau mai mult adultului pentru a rezolva conflictele apărute, folosirea violenței s-a mai redus, copiii vorbeau despre ceea ce îi deranja la ceilalți, spuneau „nu” când era cazul, iar dacă nu reușeau să negocieze între ei apelau la profesor.

Pe termen lung, aplicarea unui program care are ca scop dezvoltarea inteligenței emoționale la elevi, poate avea numeroase efecte benefice asupra individului și a comunității în ansamblu. Enumerăm câteva:

1. Îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Dezvoltarea inteligenței emoționale ajută indivizii să înțeleagă mai bine propriile emoții și ale celorlalți. Aceasta conduce la o comunicare mai eficientă, la empatie crescută și la abilități mai bune de rezolvare a conflictelor. Relațiile devin mai sănătoase și mai armonioase.

2. Reducerea stresului și anxietății. Persoanele cu o inteligență emoțională dezvoltată au tendința de a gestiona mai bine stresul și anxietatea. Ele pot identifica mai ușor sursele de stres și pot dezvolta strategii de coping eficiente.

3. Creșterea rezilienței: Inteligența emoțională ajută la construirea rezilienței psihologice, ceea ce înseamnă că oamenii pot face față mai bine adversităților și pot reveni la starea de bine mai rapid după eșecuri sau traume.

4. Îmbunătățirea luării deciziilor. O inteligență emoțională dezvoltată oferă capacitatea de a lua decizii mai bune în situații emoționale. Persoanele pot

evalua mai bine consecințele emoționale ale deciziilor lor și pot evita deciziile luate în impuls.

5. Promovarea în carieră. Abilitățile de inteligență emoțională sunt adesea apreciate în mediul de afaceri și pot contribui la succesul profesional. Persoanele care pot gestiona relații interpersonale, pot comunica eficient și pot face față stresului au tendința de a se descurca mai bine în carieră.

6. Îmbunătățirea sănătății mentale. Dezvoltarea inteligenței emoționale poate contribui la reducerea riscului de depresie, anxietate și alte tulburări mentale. Persoanele cu această competență pot dezvolta strategii sănătoase de gestionare a emoțiilor.

7. Promovarea bunăstării generale. Inteligența emoțională poate duce la o mai mare satisfacție cu viața și la o stare generală de bine. Persoanele se pot simți mai în armonie cu propriile lor emoții și pot avea o perspectivă mai pozitivă asupra vieții.

8. Reducerea conflictelor și violenței. Dezvoltarea inteligenței emoționale poate contribui la reducerea conflictelor interpersonale și a violenței. Persoanele pot învăța să-și gestioneze furia și frustrările într-un mod mai sănătos, reducând astfel potențialul pentru comportamente agresive.

9. Favorizarea leadership-ului autentic. Persoanele cu o inteligență emoțională dezvoltată au tendința de a deveni lideri mai eficienți și autentici. Ei pot inspira încredere, pot comunica clar și pot conduce cu empatie, ceea ce contribuie la formarea unor echipe de succes și la atingerea obiectivelor organizaționale.

10. Îmbunătățirea sănătății fizice. Legătura dintre sănătatea mintală și cea fizică este bine documentată. Dezvoltarea inteligenței emoționale poate reduce nivelul de stres, care, la rândul său, poate avea un impact pozitiv asupra sănătății fizice. Persoanele cu un nivel scăzut de stres pot avea un somn mai bun, o digestie mai sănătoasă și o presiune arterială mai scăzută.

11. Promovarea armoniei familiale. În familii, inteligența emoțională este esențială pentru relațiile dintre membri. Abilitățile de a-și exprima emoțiile, de a asculta cu empatie și de a rezolva conflictele pot contribui la o atmosferă familială mai armonioasă și la relații părinte-copil mai strânse.

12. Promovarea fericirii și satisfacției personale. Dezvoltarea inteligenței emoționale poate duce la o mai mare fericire și satisfacție personală. Oamenii care pot gestiona emoțiile în mod sănătos, care au relații interpersonale bune și care se simt în control asupra vieții lor au tendința de a fi mai fericiți.

13. Reducerea comportamentelor autodistructive. Persoanele cu inteligență emoțională dezvoltată pot fi mai puțin predispuse la comportamente autodistructive, precum abuzul de substanțe, automutilarea sau alte forme de auto-vătămare.

14. Creșterea resurselor de coping. Dezvoltarea inteligenței emoționale oferă indivizilor un set de resurse de coping mai bogat. Ei pot face față mai bine eșecurilor, pierderilor și altor provocări cu mai multă încredere și rezistență.

15. Contribuția la societate. Indivizii cu inteligență emoțională dezvoltată au tendința de a contribui pozitiv la societate. Ei pot deveni cetățeni responsabili, lideri în comunitate și susținători ai valorilor și cauzelor sociale.

În final, dezvoltarea inteligenței emoționale nu aduce beneficii doar individului, ci și comunității și societății în ansamblu. Ea poate promova sănătatea mentală, relațiile interpersonale sănătoase, succesul profesional și binele comun.

Concluzii

În cercetarea de față am dorit să evidențiem rolul pe care îl au poveștile terapeutice în dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor de vârstă școlară. Analizând rezultatele obținute se poate constata că scopul cercetării a fost confirmat și a fost atins. Se constată așadar că poveștile terapeutice pot influența inteligența emoțională. După participarea la programul de intervenție scorurile la factorii luați în discuție prezintă modificări.

Perioada școlară mică se prefigurează ca fiind o importantă achiziție, atât în plan fizic, cognitiv, cât și socio-emoțional, este momentul când se produc schimbări semnificative în viața copilului, acesta devenind mai independent, se dezvoltă comportamentul de autoservire, se dezvoltă procesele psihice, se conturează primele elemente ale sferei socioemoționale. Activitatea fundamentală este jocul, alături de care se adaugă poveștile ca resurse de cunoaștere și de lărgire a orizontului copilului, de explorare a sinelui și a celorlalți, a mediului înconjurător etc, alături de alte activități ce vin în sprijinul dezvoltării integrale și armonioase a copilului, în vederea integrării sale adecvate în societate. Fiecare copil se naște cu un potențial care trebuie cunoscut și dezvoltat, astfel încât copilul să se dezvolte plenar și armonios. În consecință, este esențial să oferim un suport afectiv și emoțional tuturor experiențelor în care este implicat copilul.

Poveștile joacă un rol semnificativ în dezvoltarea inteligenței emoționale la copii. Ele oferă o modalitate captivantă de a explora lumea emoțiilor, de a dezvolta abilități lingvistice și de comunicare, de a stimula empatia și de a oferi modele de gestionare a emoțiilor (Taylor D. 1996). Prin promovarea cititului și a discuțiilor despre povești, adulții pot contribui la dezvoltarea copiilor într-un mod emoțional și intelectual sănătos, pregătindu-i pentru viața și relațiile viitoare. Astfel, putem înțelege mai bine importanța poveștilor ca instrumente educative și dezvoltatoare pentru copiii noștri. Poveștile au funcții terapeutice semnificative în dezvoltarea personală și în gestionarea sănătății mintale și emoționale. Ele pot servi ca mijloc de exprimare a emoțiilor, empatizare, înțelegere și rezolvare a conflictelor interioare. Poveștile pot oferi o sursă de relaxare și evadare, pot stimula învățarea și dezvoltarea personală, și pot facilita conștientizarea identității personale. Prin urmare, valorificarea puterii poveștilor ca instrument terapeutic poate avea un impact semnificativ asupra bunăstării mentale și emoționale a indivizilor.

În concluzie, investiția în programe și activități care încurajează dezvoltarea inteligenței emoționale are un impact profund și durabil asupra vieților oamenilor. Un program de dezvoltare a inteligenței emoționale poate avea un impact semnificativ în îmbunătățirea calității vieții individuale. Această dezvoltare necesită efort și timp, dar beneficiile aduse atât indivizilor, cât și comunității sunt substanțiale.

Bibliografie

Cosmovici A., Iacob L. (2008). *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

Crețu, T. 2016, *Psihologia vârstelor*, Editura Polirom, Iași.

Goleman, D. (2017). *Inteligența emoțională*, Ediția a IV-a, Editura Curtea Veche, București

Lynne E. Angus și McLeod, J. (2009). *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory, and Research*, Sage Publications.

McAdams, Dan P. (1993*). The Stories We Live: Personal Myths and the Making of the Self,* Guilford Press.

Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Poliron, Iași

Taylor D. (1996*). The Healing Power of Stories: Using Narrative in Psychotherapy*, Doubleday.

Creativitatea – Dimensiune psihologică a personalității umane

Rodica Ghimpu[1]

Rezumat
Creativitate, unul dintre cele mai fascinante concepte cu care a operat vreodată știința, este încă insuficient delimitat și definit. Aceasta se explică prin complexitatea procesului creativ, ca și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația. Creativitatea este un fenomen extrem de complex, cu numeroase fațete sau dimensiuni.
R.L. Mooney a publicat un model conceptual ce integrează patru perspective de identificare și analiză a creativității și care au devenit ulterior cadru de referință al mai multor cercetări: procesul creației; persoana (personalitatea) creativă; produsul creației (performanța creativă); mediul .
Creativitatea a devenit un indiciu valoric în multe domenii de activitate, un indiciu al calității activității în multe profesii și un element de progres al vieții social- economice.
De când s-a constatat că noua tehnică înfăptuiește toate muncile stereotipe și deci omului îi revin sarcinile perfecționare, de înnoire, cultivarea gândirii creative a devenit o sarcină importantă a școlii.

Cuvinte cheie: *creativitate, personalitate, dezvoltare, gândire, dimensiune.*

Introducere

Pentru înțelegerea cat mai adecvata a procesului creației, Guilford elaborează un model al structurii intelectului, capabil să asume și dimensiunea creativității. Conform acestui model, fiecare capacitate intelectuală se definește prin trei parametri: operații (cunoaștere, memorie, gândire convergentă, gândire

[1] Doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, Republica Moldova.

divergentă, evaluare), conținuturi (figurativ, simbolic, semantic, comportamental) și produse (unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații).

Analiza creativității trebuie realizată pe mai multe niveluri:

a) nivelul subpersonal, care vizează substratul biologic al creativității (inzestrarea genetică, structura și funcționarea sistemului nervos, factorii hormonali, metabolismul);

b) nivelul personal, care grupează factori individuali ai creativității, respectiv factorii cognitivi și cei care țin de personalitate și motivație; Gardner subliniază importanța interacțiunii dintre aceste două categorii de factori;

c) nivelul intrapersonal, care se referă la domeniul în care lucrează și creează un individ, pentru relevarea contribuției particulare aduse de persoana respectivă; studiul domeniului presupune o analiză istorico-biografică și o analiză din perspectiva cognitivă;

d) nivelul multipersonal, care se referă la contextul social în care trăiește o persoană creativă

Funcția psihologică a creativității determină modul de realizare a procesului creator angajând toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman.

Accentele puse vizează:

- Inteligența în calitate de aptitudine generală, care asigură premiza sesizării, rezolvării, inventării de probleme și de situații-problemă;
- Gândirea, în calitate de produs de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității informațional – operaționale realizabilă în sens convergent, divergent;
- Imaginația – în calitate de proces de cunoaștere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior,
- Aptitudinile speciale, în calitate de „vectori" ai acțiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate;
- Atitudinile, fie ele afective, motivaționale sau caracteriale, în calitate de „vectori" ai acțiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate

Factorii implicați în procesul creativității:

- Factorii aptitudinali ce includ: aptitudinile speciale, nivelul gândirii și inteligenței;
- Factorii nonintelectuali pot fi explicați prin factori motivaționali, aptitudinali, temperamentali și caracteriali.

Creativitatea este o caracteristică a personalității umane care trebuie explorată, cultivată și modelată în ceva unic. Elementele structurale interne sunt de natură psihologică

Acest grup de factori include:

- factorul intelectual (inteligența și gândirea creativă cu forma de bază a gândirii diverse, orientată spre multe soluții);
- factori emoționali și motivaționali (curiozitate, pasiune, creșterea tensiunii motivaționale, tendințe de conștientizare de sine, tendințe de comunicare, nevoie de noutate și aparentă creare de stimulare);
- factorii de personalitate (atitudine, aptitudine, temperament) cresc sau inhibă potențialul creativ al unui individ.

Dintre factorii care facilitează creativitatea amintim: inițiativa, perseverența, atitudinea pozitivă în fața dificultăților, asumarea riscurilor, îndrăzneala gândirii, iar dintre factorii care inhibă creativitatea trebuie să amintim: indecizia, descurajarea de sine, excesul timiditate, frica de critici sau eșuează.

Factori externi-asociativi sau socioculturali - sunt asociați cu caracteristici sociale, ordine, clasa socia.la, grup din care aparține individul, condiții materiale favorabile sau nefavorabile;

Factorii psihosociali se referă la mediul psihosocial în care trăiește individual.

O atmosferă relaxată și de cooperare, bazată pe schimbul de idei, încurajează creativitatea, în timp ce o atmosferă de tensiune, conflict, rigiditate și conformism o inhibă

Factorii socio-educativi se referă la prezența sau absența influenței educaționale din partea familiei, procesul educațional, influența educațională a grupului de muncă etc.

Analiza acestor factori creativi conduce la determinarea potențialului creativ (capacitatea unui individ de a crea ceva nou) și a creativității generale (dezvoltarea efectivă a unei acțiuni creative)

D. C. Dulcan (2019, p. 190) consideră că oamenii pot controla acești factori de mediu pe baza gândurilor și comportamentului fiecărei persoane sau altfel

spus pe propria personalitate, în ciuda faptului că, conform epigeneticii, suntem rezultatul condițiilor de mediu și nu doar gene imuabile. Abordarea fenomenului creativității prin prisma acestor componente socio-culturale poate răspunde la întrebări esențiale precum:

- De ce creativitatea este mai intensă în anumite perioade istorice ?,
- Ce condiții socio-economice și cultural-educative creează fenomenul creativității?
- Poate stimula/slăbi productivitatea creativă?

Studiile psihologice sociale ale creativității au pornit de la observația că fenomenele creative tind să se grupeze în anumite perioade ale istoriei culturale și civilizaționale: antichitate, Renaștere, baroc, romantism, expresionism etc. Majoritatea oamenilor de știință asociază creativitatea cu arta.

În general, această calitate esențială în procesul de creare a artei este considerată un aspect care aparține în totalitate artistului care posedă imaginație, originalitate, creativitate, caracteristici de care majoritatea semenilor îi lipsește karma.

Cu toate acestea, creativitatea poate fi găsită la mulți oameni, chiar și la cei care nu sunt artiști. În timp ce artiștii sunt cu siguranță creatori pricepuți în artă, muzică, poezie, teatru și dans, există nenumărate modalități de a fi creativi care nu sunt de obicei considerate artistice..

Stimularea potențialului creativ

Acțiunea creativă este un proces de dezvoltare a unor idei și produse unice și valoroase care pot fi aplicate în diferite domenii de activitate pentru dezvoltarea și îmbunătățirea personală, calitatea vieții.. Creativitatea este o capacitate umană unică, prin care găsește atât soluții pentru realizarea activităților altfel de rutină, cât și răspunsuri la probleme care nu pot fi rezolvate prin metode convenționale și nu există o formulă universal valabilă.

S-a constatat că oamenii creativi prezintă următoarele caracteristici: sensibilitate la probleme, flexibilitate, fluență și originalitate a gândirii, gândire abstractă, capacitatea de a reproiecta structura, organizare și rafinament. Majoritatea cercetătorilor din domeniul au ajuns la concluzia că fiecare individ are potențial creativ și poate fi educat, stimulat și antrenat. În acest sens, materialul de specialitate cuprinde nenumărate exerciții capabile să stimuleze potențialul creativ, exerciții care pot fi utilizate atât individual, în scop de

dezvoltare personală și cât și în grup în activități educaționale, organizaționale sau psihoterapeutice.

Potrivit autorului, pașii principali de stimulare a creativității pot fi rezumați astfel:

- Efectuați niște exerciții de respirație, prin care se poate atinge concentrarea asupra extinderii cutiei de sforăit, precum și asupra caracteristicilor mediului înconjurător;
- Stimulează concentrarea intensă a minții asupra proiectelor creative prin exerciții de meditație deschise și închise;
- Stabiliți un mediu stimulativ din punct de vedere vizual, tactil, auditiv, sau cu alte cuvinte, un cadru care facilitează concentrarea mentală, în scopul reflecției creative;
- Cercetare detaliată asupra publicului țintă pentru a cunoaște și înțelege cât mai multe aspecte specifice;
- Hrănește curiozitatea și imaginația;
- Evitați să faceți judecăți și concluzii pripite;
- Renunțarea la munca conștientă, după ce problema a fost înțeleasă și analizată din toate perspectivele cunoscute, la însușirea inconștientă a informațiilor pentru a o prelucra și organiza, proces care a cunoscut sub numele de prețuit;
- Așteptați cu răbdare și încredere momentul în care ideea se află în starea de incubație, moment în care lăsați mintea conștientă să o analizeze și să o prelucreze;
- Procesați și maximizați această idee pentru a putea exprima creativitatea sub toate formele..

Potențialul creativ nu poate asigura dezvoltarea comportamentului creativ decât prin asigurarea unor condiții adecvate pentru stimularea psihologică individuală, socială și culturală.

Avantaje

Creativitatea este multidisciplinară. Nu numai că poți practica creativitatea printr-o varietate de medii, dar beneficiile acesteia se aplică aproape oricărei profesii. Creativitatea vă permite să vă exprimați liber. O parte importantă a condiției umane implică învățarea cine suntem și recunoașterea relației dintre acel aspect și restul lumii. Creativitatea ne permite să ne descoperim pe noi înșine, precum și capacitatea de a deveni conștienți de părțile ascunse ale noastre. Creativitatea promovează gândirea și rezolvarea problemelor. De la detaliile

tehnice de scriere, desen sau compunere până la provocări creative, rezolvarea problemelor este o parte necesară a procesului creativ.

Creativitatea reduce stresul și anxietatea. Oamenii se angajează adesea în proiecte creative pentru că se bucură de proces sau de rezultate. Simplul act de creație aduce un sentiment de satisfacție. Creativitatea este ceva care te ajută să te relaxezi și aduce un sentiment de fericire. Creativitatea este cu adevărat o altă formă de joc, iar jocul în general este important pentru sentimentul de pace și fericire al unui individ. Creativitatea te ajută să-ți găsești scopul vieții. Scriitorii, artiștii și muzicienii își câștigă existența prin creativitate. Din acest motiv, ei își înțeleg foarte bine menirea.

Creativitatea poate ajuta la cultivarea sentimentului de împlinire. Combinația dintre brainstorming, proces tehnic și finalizarea proiectului care a pornit de la imaginație, este adesea rețeta perfectă pentru satisfacție personală.

Creativitatea te poate aduce aproape de persoane cu aceleași pasiuni ca tine. Atunci când îți direcționezi creativitatea asupra a ceea ce îți place, îți este mult mai ușor să îți găsești comunitatea potrivită pentru tine și să te simți împlinit.

Creativitatea îți îmbunătățește abilitatea de a te concentra. Procesul creativ necesită dăruire și dăruire, așa că crearea unui produs prin creativitate poate crește concentrarea exponențial.

Creativitatea te motivează să înveți constant. Acest proces implică realizarea că întotdeauna există ceva nou de învățat și de îmbunătățit, motiv pentru care te provoacă mereu să cauți în continuare.

Dezavantaje

Timpul... Fiind un proces impulsiv, creativitatea nu poate fi declanșată oricând ne dorim. Acest lucru necesită timp și răbdare. Ideile contradictorii pot duce uneori la confuzie. Cu cât ai mai multe idei, cu atât este mai greu să te decizi care este cea mai bună.

Relația dintre creativitate și inteligență

Testele de inteligență și creativitate sunt atât de asemănătoare încât sunt finalizate prin măsurarea acelorași atribute.

Cu toate acestea, se crede că modesta corelație dintre inteligență și creativitate se datorează faptului că testele de inteligență măsoară gândirea

convergentă, iar testele de creativitate măsoară gândirea convergentă, diferite, complet opuse unele cu altele. Proprietățile psihologice care facilitează inteligența nu sunt aceleași cu cele asociate creativității.

Potrivit domnului Zlate, principala dificultate în stabilirea unei corelații exacte între două aspecte ale personalității provine din extrapolarea nejustificată a corelației rezultatelor testelor de inteligență și creativitate, crearea inteligenței și a creativității, care sunt considerate forme ale activității umane (Zlat, 2000).

Concluzii

Pe scurt, creativitatea este un factor foarte important pentru dezvoltarea personală în armonie cu sine. O trăsătură pe care, pentru a fi cultivată cu succes, oricine lucrează în domeniul educației trebuie să fie extrem de priceput (cunoașterea superficială a acestui domeniu poate provoca consecințe extrem de grave, psihologia fiind factorii trebuie studiați cu mare atenție). bine educat).

Pe lângă inevitabilele dezavantaje, nenumăratele beneficii pe care le aduce creativitatea fac din această trăsătură umană o parte esențială a sistemului educațional.

Psihologii acceptă astăzi că fenomenul creativității este o trăsătură umană generală, deoarece fiecare individ are calități care îi permit să realizeze acțiuni creative, dar în grade diferite, realizări diferite. Sarcina de bază a educației este de a dezvolta și structura forțele creative existente în fiecare individ, prin urmare, activitățile personale devin în mod natural și activități creative.

Creativitatea în gândire este valoarea supremă a personalității, activităților și abilităților umane, creând un produs nou, unic, de valoare pentru societate.

Creativitatea a fost și va rămâne o calitate umană superioară, definită în cazul elevilor ca fiind capacitatea de a realiza ceva și altceva legat de realitatea existentă, de a înțelege și de a cunoaște ce ceva nou, util și valoros atât fizic, cât și psihic.

Bibliografie

Allport, G. W. *Structura și dezvoltarea personalității*. Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973.

Amabile, T., *Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori*, Ed. Științifică, București 1997.

Dulcan, D., C. (2019). *Creierul și mintea universului.* Cluj-Napoca: Ed. Școala Ardeleană, p. 190, 196.

Moreno, J. L., Psychodrama, în *Comprehensive Textbook of Psychiatry IV* (Freedman A.M., Kaplan H.I., Sadock B.J., eds.) W. WiLkins, Baltimore, London, 1976.

Popescu Gabriela, *Psihologia creativității* Ed. Fundației Romania de mâine, București 2004.

Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Ed. Polirom 2004.

Roșca, Al. *Creativitatea generală și specifică*. Ed. Academiei, București, 1981.

Sternberg H.F. *Manual de creativitate.* Ed. Polirom Iași 2006.

Zlate, M. (1994). *Introducere în psihologie*. București, Casa de Editură și Presă Șansa –SRL.

Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2000.

Comunicarea între persuasiune și manipulare

Georgiana Corcaci[1]

Rezumat
În studiul de față, plecăm de la premiza că, în timpul pandemiei de COVID-19, comunicarea autorităților a fost concepută mai mult pentru a convinge, decât pentru a-i informa. Atât convingerea, cât și informarea sunt obiective rezonabile pentru comunicare, și nu doar în domeniul sănătății. Cu toate acestea, aceste obiective pot fi în conflict. Stigmatizată adesea ca fiind lipsită de etică și manipulatoare, persuasiunea este de fapt un proces de dialog de descoperire și îmbogățire reciprocă, un schimb care trece prin limbaj și emoții, mai ales că, termenul de „persuasiune" este legat de vechea artă a retoricii. Convingerea și manipularea diferă nu numai în scopuri, ci și în modurile în care sunt realizate. Prin intermediul acestei cercetări, ne propunem identificarea stilurilor de comunicare folosite de autorități în timpul pandemiei Covid-19 și impactul acestora asupra societății civile.

Cuvinte cheie: *comunicare, manipulare, persuasiune.*

Introducere

Comunicarea este un pilon fundamental al societății umane, o forță ce a modelat evoluția și progresul uman încă din cele mai îndepărtate timpuri. De la primele semne gravate în piatră în epoca preistorică, la revoluția digitală din zilele noastre, arta comunicării a evoluat într-un mod spectaculos, transformându-se într-un element cheie al interacțiunii umane. Comunicarea, din antichitate și până în vremurile noastre, este reprezentată de propriile

[1] Profesor asociat dr. Universitatea „Petre Andrei", Iași

tehnici și mijloace, adecvate și adaptate de-a lungul timpului, cu un impact profund asupra modului în care oamenii au interacționat și au transmis informații (Mitnick, Kevin, D. 2019). În această călătorie introductivă a comunicării, vom explora evoluția sa de-a lungul timpului, de la metodele primordiale, la tehnologiile de ultimă generație care definesc lumea modernă a comunicației.

Antichitatea, perioada marcată de civilizații precum cea egipteană, mesopotamiană și greacă, a fost martora primelor forme de comunicare scrise și vizuale. Hieroglifele egiptene, tăblițele de lut inscripționate cu scrierea cuneiformă și pergamentele acoperite cu texte în limba greacă au reprezentat modalități timpurii de înregistrare și transmitere a informațiilor. Cu toate că aceste mijloace erau limitate în ceea ce privește accesibilitatea și răspândirea, ele au jucat un rol crucial în păstrarea și transmisia cunoașterii.

Cu trecerea timpului, dezvoltarea tiparului în China și inventarea presei tipografice de către Johannes Gutenberg în secolul al XV-lea au deschis drumul spre o comunicare mai largă și accesibilă. Cu toate acestea, progresele semnificative în domeniul comunicației au avut loc în era modernă, odată cu invenția telefonului de către Alexander Graham Bell în 1876 și cu apariția internetului în secolul al XX-lea. Astfel, posibilitatea de a comunica rapid și eficient la distanță a devenit o realitate pentru oamenii din întreaga lume.

Comunicarea a evoluat într-un mod neîncetat. De la telefoanele mobile și rețelele sociale, la tehnologii de comunicare avansate și realitatea virtuală, oamenii pot să interacționeze și să transmită informații aproape instantaneu pe scară globală. În ciuda acestor progrese tehnologice, esența comunicării rămâne aceeași: o modalitate de a împărtăși gânduri, idei și emoții cu ceilalți. Cu toate că mijloacele de comunicare s-au schimbat semnificativ de-a lungul istoriei, importanța și impactul comunicării rămân fundamentale în societatea umană. Această evoluție continuă a comunicării ne oferă o perspectivă asupra complexității și puterii umane de a se conecta, colabora și a înțelege lumea înconjurătoare (Nardone G. 2015). În epoca modernă, în care informația este la un clic distanță, comunicarea rămâne un element central în construirea relațiilor, învățarea și progresul societății noastre. Comunicarea din prezent se caracterizează prin accesibilitate și diversitate. Tehnologiile digitale au revoluționat modul în care interacționăm, creând un mediu în care comunicarea transcende barierele geografice și culturale (Charles U. Larson 2003). Rețelele sociale permit oamenilor să-și exprime opiniile, să-și împărtășească viața personală și să se conecteze cu alții la nivel global. Email-

ul, mesaje instant, aplicații de videoconferințe și platformele de colaborare online au devenit instrumente esențiale pentru comunicarea profesională și personală.

Cu toate acestea, în ciuda avansurilor tehnologice, se pune tot mai mult accent pe importanța unei comunicări autentice și eficiente. În era informației, suntem adesea înconjurați de o avalanșă de date și zgomot mediatic, de fake-news, ceea ce face mai dificilă transmiterea, primirea mesajelor și mai ales decodarea acestora (Beauvois Jean-Léon, Joule Robert-Vincent 2008). Astfel, abilitățile de comunicare, cum ar fi ascultarea activă, empatia și înțelegerea semnalelor nonverbale, devin mai prețioase ca niciodată. Prin urmare, cu toate tehnologiile disponibile, nu trebuie să uităm importanța comunicării umane autentice și față în față. Această formă de comunicare oferă o conexiune emoțională unică și rămâne esențială pentru relații solide și pentru rezolvarea conflictelor.

Pe măsură ce continuăm să evoluăm într-o eră digitală, comunicarea rămâne o forță vitală care ne ajută să ne conectăm cu alții, să împărtășim cunoștințe și să construim comunități. Cu toate că mijloacele și tehnicile s-au schimbat, scopul esențial al comunicării, de a înțelege și a fi înțeles, rămâne neschimbat. Comunicarea este un element esențial al umanității și continuă să ne definească în fiecare etapă a evoluției noastre. În timp ce comunicarea poate fi folosită cu intenții nobile, precum persuasiunea pentru a convinge, educa și inspira, ea poate fi și un instrument puternic pentru manipulare (Cialdini, Robert, B. 2010). Prin intermediul acestui studio, ne propunem să explorăm dualitatea comunicării și modul în care aceasta poate oscila între persuasiune și manipulare.

Persuasiunea reprezintă arta de a convinge oamenii să accepte sau să susțină o idee, o cauză sau o acțiune (Cialdini, Robert, B. 2018). Persuasiunea are la bază folosirea argumentelor raționale, prezentarea faptelor și a datelor, precum și construirea unui discurs bazat pe logică și raționament. Când este folosită corect și etic, persuasiunea este un instrument valoros în comunicare, ajutând oamenii să ia decizii informate și să se angajeze în schimbare sau acțiuni constructive. Ea poate fi văzută în discursurile liderilor care inspiră, în campanii de convingere pentru schimbări sociale pozitive sau în publicitatea care promovează produse sau servicii benefice pentru consumatori. Totuși, linia subțire dintre persuasiune și manipulare poate fi uneori greu de tras. Manipularea reprezintă folosirea abilă a tehnicilor de comunicare pentru a influența sau controla gândurile, sentimentele sau acțiunile altora în mod

necinstit. Acest proces implică adesea prezentarea selectivă a informațiilor, folosirea tactici de presiune emoțională sau inducerea de frică, și poate avea consecințe negative, cum ar fi determinarea oamenilor să ia decizii în defavoarea propriului lor interes sau să creadă informații false.

Un exemplu comun de manipulare este propaganda politică, în care se folosesc tehnici de manipulare pentru a câștiga sprijinul sau voturile oamenilor, adesea prin prezentarea distorsionată sau mincinoasă a informațiilor. Manipularea poate fi întâlnită și în publicitate, unde se folosesc trucuri subtile pentru a atrage consumatorii spre produse sau servicii care pot să nu fie în beneficiul lor real.

Deci, ce diferențiază persuasiunea etică de manipulare? Cheia constă în intenția și în modul în care sunt folosite tehnicile de comunicare. Persuasiunea are la bază un scop nobil și onest de a convinge sau a schimba opinii, în timp ce manipularea implică deseori intenții ascunse sau egoiste. Persuasiunea respectă dreptul la alegere și la gândire proprie, în timp ce manipularea încearcă să limiteze sau să controleze aceste libertăți individuale. Ca receptori ai mesajelor și ca expeditori, suntem cu toții responsabili de modul în care folosim comunicarea și este esențial să dezvoltăm abilități critice de gândire, să fim conștienți de tehnicile de persuasiune și manipulare pentru a le recunoaște atunci când sunt folosite. De asemenea, este important să promovăm o comunicare etică, bazată pe transparență, respect și adevăr, pentru a construi relații sănătoase și societăți mai înțelepte.

În concluzie, comunicarea este un instrument cu un potențial enorm, capabil de a influența, motiva și schimba lumea în jurul nostru. Persuasiunea și manipularea reprezintă cele două extreme ale acestui spectru, iar diferența dintre ele constă în intenție și etică. Într-o lume în care suntem înconjurați de informații și mesaje, este crucial să cultivăm o comunicare bazată pe adevăr, respect și empatie, pentru a valorifica puterea ei în moduri pozitive și constructiv.

Scopul, obiectivele și eșantionul cercetării

Comunicarea autorităților în timpul pandemiei de COVID-19 a fost un aspect esențial în gestionarea acestei crize mondiale. Cu răspândirea rapidă a virusului și impactul semnificativ asupra sănătății publice, a economiei și a vieților oamenilor, autoritățile au fost nevoite să dezvolte și să implementeze strategii de comunicare eficiente pentru a informa, educa și îndruma publicul.

O comunicare transparentă, bazată pe date științifice, a fost cheia pentru a asigura încredere în măsurile de control și pentru a proteja sănătatea publică. Această experiență a subliniat importanța unei comunicări eficiente în gestionarea crizelor și a necesității autorităților de a fi pregătite să comunice într-un mod clar și consistent cu publicul în fața unor provocări semnificative.

Manipularea în comunicarea mesajelor din timpul pandemiei de COVID-19 a reprezentat o problemă semnificativă. Manipularea în comunicarea pandemiei a luat diverse forme, iar aici sunt câteva exemple:

1. Dezinformare și propagare de știri false. Unele părți interesate sau indivizi au răspândit intenționat știri false sau dezinformare despre virus, origini, tratamente sau măsuri de prevenire. Aceasta a dus la confuzie și la luarea unor decizii nesăbuite sau nepotrivite de către public.

2. Politizarea pandemiei: În unele cazuri, politicienii sau organizațiile au încercat să folosească pandemia în scopuri politice, punând accent pe retorica partizană și diseminând informații care favorizează un anumit punct de vedere politic în detrimentul adevărului științific.

3. Interpretarea tendențioasă a datelor: Unele autorități sau grupuri de interese au prezentat date într-un mod tendențios pentru a crea impresia că situația este mai bună sau mai rea decât este în realitate. Acest lucru a putut influența opinia publicului și deciziile politice.

4. Presiune asupra experților și cercetătorilor: Manipularea s-a produs și prin exercitarea presiunii asupra experților medicali sau cercetătorilor pentru a modifica sau distorsiona rezultatele studiilor sau pentru a susține anumite poziții.

Scopul cercetării este identificarea stilurilor de comunicare folosite de autoritățile din România în timpul pandemiei Covid-19 și impactul acestora asupra societății civile.

Pentru îndeplinirea scopului cercetării ne-am propus următoarele obiective:

Obiectivele cercetării: 1. Identificarea modului de implicare a autorităților în comunicarea informațiilor din perioada pandemiei Covid-19. 2. Identificarea modului în care autoritățile și societatea civilă au relaționat/interacționat din punctul de vedere al stilului de comunicare.

Eșantionul cercetării: lotul de participanți a fost format din 225 de subiecți de ambele sexe, din mediul rural, urban și suburban, cu vârste cuprinse între: 19-73 ani din diferite categorii socio-profesionale.

Ipotezele cercetării

Pentru îndeplinirea scopului cercetării și realizarea obiectivelor ne-am propus următoarele ipoteze:

Ipoteza 1. Se prezumă că stilul de comunicare folosit de către autoritățile din România în timpul pandemiei Covid-19 nu a fost considerat eficient de către societatea civilă. Ipoteza confirmată.

Ipoteza 2. Se prezumă că stilul de comunicare folosit de către autoritățile din România în timpul pandemiei Covid-19 a fost considerat autoritar. Ipoteză confirmată.

Ipoteza 3. Se prezumă că stilul de comunicare folosit de către autoritățile din România în timpul pandemiei Covid-19 a fost considerat mobilizator. Ipoteză confirmată parțial.

Metodologia cercetării

Pentru îndeplinirea scopului, realizarea obiectivelor și verificarea ipotezelor, am construit un chestionar de opinie semi-structurat ce cuprinde 15 itemi. Colectarea datelor s-a desfășurat online în perioada noiembrie 2022 –- februarie 2023, cu distribuire online către grupuri din mediul online (Google Forms, Facebook, WhatsApp, Telegram, e-mail). Precizăm că, pentru bunul demers al cercetării statistice, a fost efectuată pretestarea chestionarului pe un eșantion de 30 de subiecți (eșantionul de control) care au fost incluși ulterior în lotul participaților la studiu.

Analiza și interpretarea rezultatelor

Pentru analiza și interpretarea rezultatelor, vom lua în considerare următoarele variabile:

1. Vârsta: 19-29 ani (25%), 30-39 de ani (30%), 40-49 ani (25%), 50-59 ani (15%) și categoria 60-73 de ani (5%).
2. Genul. Distribuția populației funcție de gen: femei 65%, bărbați 35%.
3. Mediul: 80% din mediul urban și una de 20% din mediul rural.
4. Nivelul studiilor: 45% universitar, 25% postuniversitar, 15% postliceal, 15% liceal.

Prezentăm succint analiza datelor obținute:

- Itemul „Considerați că în timpul pandemiei Covid-19, comunicarea între autoritățile statului și populație a fost eficientă?” În ce privește distribuția populației în funcție de eficiența comunicării între autoritățile statului și populație în timpul pandemiei Covid-19, răspunsul a fost negativ, cu o pondere de 54 %, urmat de un răspuns pozitiv de 46%.
- La itemul „Apreciați că autoritățile responsabile cu transmiterea informațiilor în timpul pandemiei Covid-19 au folosit mesaje de tipul: clare, obiective, neutre, manipulatoare, ambigue/incerte, persuasive, impuse, autoritare, altele?”, rezultatele sunt prezentate în fig. 5. Ponderea cea mai mare, de 44,6 a fost obținută de tipul mesajelor care au fost considerate drept ambigue/incerte, urmate de 35.8% obiective/clare, iar 19,6% manipulatoare .
- La itemul „Care dintre următoarele structuri ale Statului Român, considerați că au transmis informații clare populației în timpul pandemiei Covid-19?” am obținut următoarele rezultate: potrivit ponderilor, informațiile eronate au fost transmise de către Ministerul Sănătății (45,1%), urmate de Direcția de sănătate publică DSP (42,3%), Guvernul României (41,3%), cea mai mică valoare fiind Ministerul de Interne MI (15,3%).
- La itemul „Care considerați că este modul de comunicare folosit de către autoritățile române în timpul pandemiei de Covid-19?” Cea mai mare valoare este la tipul de comunicare mobilizator pentru respectarea regulilor (41.3%), în timp ce cea mai mică este la tipul de comunicare de suport/susținere (0.9%).
- La itemul „Care considerați că sunt modalitățile de influențare, de modificare a atitudinilor și comportamentelor în rândul populației cu privire la pandemia Covid-19?”, răspunsurile indică o modalitate de influențare prin presiune (37.5%), urmată de supunere la autoritate (32.7%), cea mai mică fiind cea de flexibilitate (2.9%).
- La itemul „Considerați că în timpul pandemiei Covid-19, mesajele transmise de către autorități au avut impact pozitiv sau negativ asupra stării de bine a populației?”, rezultatele obținute au arătat un impact negativ ridicat (29,9%).
- Pe o scală de la 1 la 5, cum apreciați activitatea de comunicare în timpul pandemiei Covid-19 de către autoritățile competente? Rezultatele privind

gradul de comunicare a fost apreciat ca fiind unul moderat spre bun (38,4%).

- La itemul „Cum considerați că au fost penalitățile în perioada pandemiei Covid-19?” Ponderea cea mai ridicată indică încălcarea drepturilor individuale (23%), urmată de încălcarea drepturilor constituționale (21,1%), în timp ce (17,3%) au fost de părere că penalitățile au fost juste.
- La itemul „De unde ați obținut informațiile cu privire la pandemia de Covind 19?”, răspunsurile evidențiază: Google (37,5%), Facebook (28,8%), canale de știri (35,5%).
- Itemul „Ce stil de comunicare ați promovat cu privire la subiectul „pandemia Covid-19?” aduce următoarele răspunsuri: cel mai utilizat stil de comunicare a fost stilul de tip suportiv și rezolvare de probleme (39,4%) iar cel mai puțin utilizat stilul de tip impunere/agresivitate/blamare (5.8%).
- La itemul „Care considerați că au fost blocajele comunicării în timpul pandemiei Covid-19?” rezultatele demonstrează că folosirea unui limbaj sofisticat, greu de înțeles au obținut ponderea cea mai mare (44%), urmată imediat ca pondere de mesajele/imaginile care au indus frică/panică (43%), iar 13% mesajele de tipul autoritar.
- Itemul „Ce tip de mesaje credeți că s-au folosit în cadrul campaniei de vaccinare anti Covid: convingere sau manipulare?” rezultatele indică mesaje de convingere în proporție de 75,5%, iar mesajele care au fost considerate ca fiind de manipulare, au obținut 24,5%.
- La itemul „Care dintre următoarele recomandări și soluții considerați că sunt utile pentru a îmbunătăți interacțiunea și comunicarea dintre autoritățile publice și populație? Am obținut: comunicarea într-un stil adecvat, deschis, explicat clar și obiectiv (81,5%), nepolitizat (18,5%).

Concluzii

Rezultatele cercetării și implicit confirmarea ipotezelor, dezvăluie importanța crucială a conștientizării și a responsabilității în ceea ce privește modul în care folosim comunicarea în diferite contexte. Desprindem câteva concluzii cheie:

- Persuasiunea și manipularea reprezintă două fețe ale aceleiași monede, iar diferența dintre ele depinde în mare măsură de intenție și etică.

Persuasiunea implică folosirea argumentelor raționale și a datelor pentru a convinge, educa și inspira, în timp ce manipularea se bazează pe tactici necinstite sau ascunse pentru a influența gândurile, sentimentele sau acțiunile altora în detrimentul acestora.

- Comunicarea poate fi un instrument puternic pentru a obține rezultate pozitive, inclusiv promovarea schimbării benefice și a cauzelor nobile.
- Persuasiunea etică și corectă joacă un rol esențial în această capacitate de a influența în bine.
- Cunoașterea tehnicilor de manipulare și a semnelor acestora este esențială pentru a proteja indivizii și societatea de influențe dăunătoare.
- Educația în domeniul gândirii critice și al discernământului este un pas important pentru a preveni manipularea.
- În societatea actuală, în care suntem supuși constant la mesaje și informații din diverse surse, capacitatea de a recunoaște manipularea devine tot mai importantă. Dezvoltarea abilităților de a distinge între argumente valide și manipulare este o competență-cheie.
- Autoritățile, instituțiile și liderii au o responsabilitate specială în utilizarea comunicării. Aceștia trebuie să fie modele de comunicare etică și să promoveze transparența, respectul pentru adevăr și corectitudinea în comunicare.
- Conștientizarea asupra potențialelor pericole ale manipulării în comunicare ar trebui să fie promovată în școli și în educația publică. Aceasta ar putea contribui la dezvoltarea unei societăți mai înțelepte și mai rezistente la manipulare.

Comunicarea între persuasiune și manipulare reprezintă o temă deosebit de importantă în societatea actuală. Conștientizarea, educația și abilitățile critice sunt esențiale pentru a utiliza comunicarea într-un mod etic și responsabil. Recunoașterea importanței acestei distincții poate contribui la o comunicare mai sănătoasă și la protejarea indivizilor și a societății de manipulare.

În era digitală, cu platforme de social media și fluxuri constante de informații, este vital să fim atenți la sursa informației și să verificăm veridicitatea datelor înainte de a le accepta sau de a le distribui (Bonner, W. H., Chaney, L, H. 2003). Aceasta poate fi o măsură eficientă de prevenire a răspândirii manipulării. Comunicatorii, fie ei lideri politici, jurnaliști, influenceri sau oricine care are capacitatea de a ajunge la public larg, au un impact semnificativ asupra societății. Ei au o responsabilitate crescută de a

promova o comunicare corectă și etică, asumându-și rolul de modele pentru ceilalți. În cele din urmă, într-o lume în care comunicarea este la fel de puternică ca oricând, conștientizarea și educarea în domeniul comunicării etice și a manipulării sunt cheia pentru a crea o societate mai înțeleaptă și mai rezistentă la influențe nefaste (Oleksy, T., Wnuk, A., Maison, D., Łyś, A. 2021).

Aceste concluzii subliniază importanța criticii în analizarea și în utilizarea mesajelor de comunicare. Într-o lume în care informația poate fi folosită pentru a influența atât de multe aspecte ale vieții noastre, abilitatea de a naviga în mod conștient prin comunicare este esențială pentru a ne proteja interesele și valorile, precum și pentru a contribui la o societate mai sănătoasă și mai echitabilă.

Bibliografie

Bonner, W. H., Chaney, L, H. (2003). *Comunicarea eficientă într-o era informațională.* Ediția a II-a, Editura Dame.

Beauvois Jean-Léon, Joule Robert-Vincent (2008). *Psihologia supunerii*, La Recherche, Paris.

Cialdini, Robert, B. (2010). *Armele persuasiunii*, Editura Giunti, Florența.

Cialdini, Robert, B. (2018). *Influence: The Psychology of Persuasion*, Editura Giunti, Florența.

Chelcea S. (2006). *Opinia publică- Strategii de persuasiune și manipulare*, Editura Economică, București.

Charles U. Larson (2003). *Persuasiunea- Receptare și responsabilitate*, Editura Polirom, Iași.

Mitnick, Kevin, D. (2019). *The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security,* Stanford U. P., Redwood City.

Nardone G. (2015). *Nobila artă a persuasiunii. Magia cuvintelor și gesturilor*, Editura Ponte alle Grazie, Milano.

Oleksy, T., Wnuk, A., Maison, D., Łyś, A. (2021). Conținutul contează: diferiți predictori și consecințe sociale ale teoriilor conspirației generale și guvernamentale asupra COVID-19. *British Journal of Health Psychology.*

Existența autentică și cea neautentică: interferența și diferențe

Ecaterina Dmitric[1]

Rezumat
Modurile de existență ale ființei umane din perspectiva filosofică este fundamentată de către gânditorii creatori ai curentului existențialismului.
Existența umană nu posedă în mod intrinsec un scop predefinit, alegerea îi aparține omului. Alegerile autentice vor determina „existența autentică" a cărui scop al omului este să-și asume responsabilități individuale și personale pentru a deveni persoane integre. „Existența autentică" debutează cu o recunoaștere a absurdității fundamentale și a lipsei de sens a vieții umane.
Alegerile neautentice vor determina „existența neautentică" a omului. Din cele mai multe ori „existența neautentică" este legată de faptul, că oamenii fiind preocupați de cotidian, uită de chemarea sau acea voce interioară profundă a ființei sale.
Autenticitatea este o alegere la modul în care ne angajăm a fi responsabili pentru a ne forma în fiecare zi, bazându-ne pe o existență trăită conștient.

Cuvinte cheie: *ontologie, existență, autenticitate, neautenticitate, ființă.*

Introducere

Existența reprezintă o problemă filosofică despre natura lucrului, evident, lumea obiectelor. Această lume a obiectelor este generată de conștiința umană care atribuie un sens lumii primate. Heidegger a fost primul care a făcut distincția între două niveluri de conștiință. Primul este un nivel care recunoaște libertatea încorporată în experiența „Dasein", cunoscută și sub numele de „existența autentică". Al doilea nivel suprimă ideea de libertate și preferă o stare

[1] Universitatea de Stat din Moldova, doctorandă în Filosofie specialitatea Ontologie și Gnoseologie.

de spirit de uitare a ființei, cunoscută și sub numele de „existență neautentică” [3, p. 51].

Pentru metafizician existența autentică aparține de ceea ce e stabil și imuabil. Tot ce se găsește pe planeta noastră, tot ce e plasat în timp și spațiu posedă „existența” doar ca pe ceva luat cu împrumut, deoarece există un alt nivel al realității în care lucrurile sunt stabile și eterne și se bucură tocmai de existență. Pentru metafizician, în fond, există o singură opoziție, între ceea ce trece și ceea ce rămâne între ceea ce devine și ceea ce este [10, p.87]. Fiecare persoană trebuie să-și găsească propria sa cale printr-un proces de înțelegere interioară care să țină seama de unicitatea individualității sale. Tendința omului de a se pierde în preocupările cotidiene, ratează posibilitățile unice de manifestare a unei „existențe autentice”.

Existența autentică și neautentică

Cele două moduri de existență, autenticitatea (Eigentlichkeit) și neautenticitatea (Uneigentlichkeit), determină modul în care „Dasein” se raportează la propria sa ființă. Autenticitatea este starea în care existența atinge adevărul despre sine, în timp ce neautenticitatea este caracterizată de o uitare a ființei. „Dasein-ul” are posibilitatea de a se alege pe sine sau de a se pierde pe sine. Aceasta înseamnă că poate să-și însușească ființa, să se confrunte cu finitudinea sa și să devină autentic sau să fugă de această responsabilitate și să cadă în starea de neautenticitate sau cădere.

Autenticitatea este starea în care individul ajunge la adevărul despre sine și la sensul autentic al existenței sale. Prin contrast, neautenticitatea implică o fugă de această conștientizare și o lipsă de autenticitate în existență.

Aceste idei fundamentale din filozofia lui Heidegger explorează modul în care individul își trăiește existența și cum se raportează la propria sa ființă și la lumea din jurul său. Neautenticitatea devine o problemă inevitabilă pentru societatea contemporană. Conform interpretării unor savanți neautenticitatea rezultă din nihilism: auto-ascunderea tot mai mare a „Ființei” în cursul istoriei occidentale. Consumul de dragul consumului este singura procedură care caracterizează în mod distinct istoria unei lumi neautentice. În interpretarea lui Heidegger, viața cotidiană este determinată în funcție de cerințele sistemului economic. În această lume agitată, nu mai înțelegem moartea, durerea sau iubirea. Oamenii sunt în căutare de „oportunități mai bune”, „îmbunătățire personală” și „un standard de viață mai înalt”; eul dispare în procesul de

producție, activitatea profesională devine repetitivă, simplificată și plictisitoare. Viața umană în epoca tehnologică ține de manifestarea „cotidianului neautentic". Un individ devine neautentic atunci când este înstrăinat de adevărul despre finitudinea sa. Neautenticitatea intensifică egoismul care este caracteristic vieții cotidiene care devine ambiguă, plină de vorbărie inactivă și ghidată de curiozitate.

Starea autentică de conștiință implică o întâlnire directă cu o experiență în neant care constă în modalitatea alegerii individuale.

Heidegger era de părerea că individul existent dobândește auto-înțelegere doar printr-o luptă dureroasă de a accepta adevărul despre finitudinea umană, tot așa și filosoful poate dobândi înțelegere filozofică despre existența umană doar prin lupta pentru a-și înțelege propria existență. Nicio înțelegere filozofică profundă a ceea ce înseamnă a fi uman nu este posibilă pentru persoana care nu și-a examinat propria experiență practică de devenire umană. Ambele moduri de a fi, autenticitatea și neautenticitatea se întemeiază pe faptul că „Dasein-ul" este determinat în general prin acel „de-fiecare-dată-al-meu".

Accederea la o existență autentică presupune o cale spre necunoscut. Cercetătorii Jonathan Davidov și Pninit Russo-Netzer, în studiul lor [3] menționau că drumul către autenticitate este asemănător cu mersul pe marginea prăpastiei, prin care este creat un pod atunci când îndrăznim să pășim în gol. În fiecare moment, suntem conștienți că modul în care ne comportăm, cum acționăm sau ceea ce spunem – ne schimbă experiența de viață. Prin urmare, acel moment este unic, irepetabil și nu se va întoarce niciodată în același mod. Starea autentică de conștiință implică o întâlnire directă cu o experiență în neant care constă în modalitatea alegerii individuale.

Din perspectiva cercetării lui James Park [14], devenim persoane autentice prin alegere. Dacă nu ne exercităm puterea de a ne alege viitorul în corespundere cu valorile personale, mediul cultural va face „alegerea" pentru noi. Din acest considerent vom proiecta viața părinților noștri prin care repetăm anumite acțiuni. În viziunea lui Kierkegaard, omul trebuie să aibă curajul să facă propriile alegeri, să le cerceteze amănunțit și să le probeze. În cazul în care rezistă, omul rămâne fidel alegerilor sale [4, p.108]. Autenticitatea creează un mod flexibil de viață care determină auto-crearea personală. Prin consolidarea propriilor convingeri și schimbări de atitudini în conformitate cu noi circumstanțe, aceasta contribuie la modelarea sinelui. Conștientizarea unei „existențe autentice" debutează cu o recunoaștere a absurdității fundamentale și a lipsei de sens a vieții umane, deoarece existența umană nu conține un scop

automat ci suntem aruncați în vârtejul orb al existenței. A fi autentic ține de direcția fundamentală a vieții noastre, de modul prin care ne angajăm să participăm la viață. Nu suntem responsabili de scopurile în cazul în care nu au fost realizate, ci suntem responsabili de angajamentul față de acesta.

Conștientizarea unei „existențe autentice" începe cu recunoașterea absurdității fundamentale și a lipsei de sens a vieții umane. Aceasta este o etapă importantă în căutarea autenticității.

Anxietatea existențială este un element caracteristic experienței umane autentice prin care este influențată și modelată de ea. Alt aspect similar este preocuparea lipsei de sens care este centrat pe problema morții. Vidul existențial, alt element legat de non-sens cu care se confruntă indivizii reprezintă izolarea și incapacitatea persoanei de a depăși un moment de singurătate existențială. Problemele existențiale care apar în urma acestor stări, face parte din conștiința autentică care produce o schimbare de atitudini în comportamentul persoanei respective. Filosofia lui Nietzsche sugerează că neantul, vidul existențial și incertitudinile duce la respingerea tuturor valorilor și posibilitatea individului să creeze o nouă realitate bazată pe valori, prin care persoana își asumă responsabilitatea de existența lor. Astfel, individul devine un participant activ în co-crearea experienței sale prin care experimentează integritatea și creează o nouă realitate.

,,Această angoasă, spune Kierkegaard, aparține esențial copilului, în așa măsură încât el nu poate să nu o aibă; chiar dacă îl neliniștește, ea îl fascinează. O regăsim la toate popoarele unde copilăria s-a păstrat ca o reverie a spiritului, iar profunzimea sa măsoară profunzimea popoarelor. Și invers, vom putea spune că, cu cât mai puțin există spirit, cu atât mai puțin există angoasă [11, p. 93-94]. Angoasa este vertijul libertății, însă, cum aceasta este prinsă în propria-i capcană și într-o oarecare măsură captivată de ea însăși, este de menționat faptul că ființele umane sunt în același timp liberi și determinați, în același timp inocenți și vinovați. Astfel, Kierkegaard pune în evidență, înaintea lui Dostoievski, ambiguitatea profundă care există în miezul ființei umane, aceasta fiind considerată, nu în esența sa, cum se întâmplă în filosofiile clasice, ci în existența sa, în măsura în care există. În această ordine de idei, reflecția asupra angoasei, adică asupra relației cu nimicul, ca fiind caracteristică spiritului, ne sugerează să-l înțelegem nu ca substanță, ci ca proces creator, ca și ceea ce survine, ca activitate.

Kierkegaard analizează, ca ipostază distinctă, angoasa care este consecință a păcatului în individ. Se observă că angoasa este înțeleasă, mai

întâi, ca o condiție prealabilă a păcatului originar – deci ca o stare spirituală care precedă și face cu putință păcatul originar – fiind, apoi, analizată sub aspectul progresiei istorice a păcatului originar. Această angoasă primară însoțește, de fapt, o libertate lipsită de cauză: este spaima resimțită de om în fața nimicului propriei libertăți, în condițiile în care intrarea păcatului în lume nu poate fi înțeleasă logic, ci doar prin tine însuți, ca interioritate deschisă către o transcendență și întru propria transcendere. o persoană ar putea susține că, deși angoasa este posibilitatea libertății sau posibilitatea posibilității libertății, doar prin renunțarea la angoasă este actualizată libertatea. Libertatea există doar atât cât suntem eliberați din robia păcatului și din angoasa prin care apare păcatul.

Angoasa, departe de a fi o simplă stare afectivă, ne revelează adevărata noastră situație. Numai că această revelație este într-atât de tragică, încât, prin toate mijloacele, vom încerca într-un fel să ne protejăm. Toate modalitățile particulare ce afectează preocuparea constituie tot atâtea adăposturi împotriva angoasei. În plus însă, Heidegger arată cu profunzime cum ființa finită, temându-se de a se găsi în prezența finitudinii sale radicale, fuge în anonimitatea palavragelii cotidiene, care se menține la suprafața existentei. Sau, mai mult, într-o curiozitate, la rândul ei cu totul superficială, care este căutare a noutății doar de dragul acesteia, distracție, divertisment în sensul pascalian. Acestea sunt aspectele existenței lipsite de autenticitate, în care fiecare dintre noi se degradează fără chiar să aibă, de cele mai multe ori, conștiința acestei degradări [11, p.103]. Din momentul însă în care angoasa este înfruntată, asumată, aceasta este într-un fel învinsă și totodată ființa finită accede la existența autentică. Ea accede printr-o rezoluție ce nu va consta deloc în a ne rupe de obligațiile noastre cotidiene, dar care ne eliberează de tirania treburilor sau a preocupărilor zilnice, îngăduindu-ne să le apreciem într-o lumină adevărată.

În existențialismul lui Sartre, omul este considerat într-o permanentă activitate de definire de sine. Omul nu poate decât să acționeze, gândurile lui sunt proiecte și angajări, sentimentele lui sunt întreprinderi în sensul în care viața este unitatea conduitei sale. Angoasa însă, departe de a fi un obstacol în calea acțiunii, îi este chiar condiția de existență. Ea devine una cu sensul acestei redutabile responsabilități a oricăruia în fața tuturor.

Existența autentică ne poate determina să credem că avem posibilitatea de a alege un „proiect-de-existență" la întâmplare și să-l urmăm. Însă dezvoltarea unui „proiect-de-existență" de viață autentic este un angajament pe

termen lung, care poate dura câțiva ani. Dacă acordăm prioritate rolului dezvoltării continuă a ființei umane, atunci oferim șansa sporită a identificării valorilor. Nu există „proiecte-de-existență" predefinite sau un model de viață pe care persoana are posibilitate să-l aleagă. Din perspectiva autenticității, omul își asumă responsabilitatea de a-și crea propriile „proiecte-de-existență" care urmăresc un scop unic și nu oferă un răspuns imediat. Progresele semnificative de auto-creare aduce cu sine o transformare și claritate în existența umană, care se bazează pe un proces al explorării gândirii și experimentării propriei vieți. Ca metode de a accede la o existență autentică reprezintă jurnalul ca specie literară care corespunde cel mai bine dezideratului de autenticitate, în accepția de onestitate interioară. În momentul când Tolstoi își propune să scrie un jurnal ultrasecret, remarca „să mă descriu pe mine cu tot adevărul așa cum sunt eu acum, cu toate slăbiciunile și prostiile mele" (18 mai 1903). Stendhal punea autenticitatea, în accepția de sinceritate față de sine, în fruntea virtuților unei scrieri intimiste. În calitate de intimist, el își lua angajamentul să fie deplin sincer în confesiune: „Vom vorbi cu sufletul deschis, ca și noi cu înșine, fără să menajăm nici expresiile, nici convențiile" (9 martie 1811). Amiel jură pe sinceritate și nu vede posibilitatea unui jurnal intim în afara ei: „Un martor care nu spune adevărul, este un martor fals, ca și acela care alterează adevărul și mai mult chiar decât cel care îl ascunde"[18, p. 51]. Diana Vrabie face referire și la jurnalele filosofilor cum ar fi Meditațiile lui Marc Aurelius, Jurnalul de călătorie al lui Montaigne sau Confesiuni de J.-J. Rousseau. Autoarea menționează că direct sau indirect cunoașterea de sine, studiul ființei profunde intră în spațiul jurnalelor. Un diarist, în planul cel mai profund al narațiunii sale, nu face altceva decât ceea ce a cunoscut prin propria experiență. Chiar și jurnalul ținut în secret reprezintă o cunoaștere de sine, o coborâre sistematică în spațiului eu-lui profund, cum îi spune Proust. De regulă, orice tentativă de autocunoaștere răscolește, doare, întristează. „Teribil supliciu să-ți refaci în gând viața, cu ocaziile ei pierdute și cu stupiditățile ei", afirma Constantin Noica [18, p.55].

Existența conștientă presupune trăiri profunde prin care Emil Cioran, prin scrierile sale a constatat că „Despre viață nu se poate scrie decât cu un toc muiat în lacrimi". Sintezele existențiale ale lui Cioran bazate pe trăiri extatice, autocuprinzătoare a vieții sunt recomandate omului lucid de a vedea realitatea așa cum este sau în limbajul lui Cioran nimicnicia și zădărnicia lumii și a vieții, prezența suferinței, a bolii și a morții. În acest sens, filosofia lui Cioran, „prea plin negativ" este de fapt un impuls de a ne privi conștienți cu luciditate, tristețe și amărăciune.

James Park a definit „existența autentică" ca un proces de organizare a vieții bazat pe propriile alegeri în funcție de semnificații și scopuri existențiale. Autorul a prezentat o schiță prin care sunt specificate componentele existenței autentice în comparație cu existența propriu-zisă, reprezentate în tabelul nr. 1.

Tabel nr. 1

EXISTENȚA ORIGINALĂ	EXISTENȚA AUTENTICĂ
Conformitate	Autonomie
Acceptarea mediului cultural a existenței	Enculturație
Guvernată de modele culturale	Inventează propriile modele
Victima circumstanțelor	Depășirea circumstanțelor
Tipologii definite cultural	Unic, auto-definit, auto-creator
Joc de rol, ritualuri	Fără roluri
Regizat de alții	Regizat de noi înșine
Crede ceea ce cred alții	Crede în experiențele proprii
Pierdut în prezentul imediat	Focusat pe trecut, prezent și viitor
SINELE, IDENTITATE	
Ocolirea dificultăților umane	Acceptarea dificultăților umane
Fragmentat	Unificat
Neposedat	Deținut de noi înșine
Împrăștiat	Centrat
Pierdut în detalii superficiale	Guvernat de modele profunde
Dubios	Claritate
Complex, confuz	Simplu, direct
Indecis	Decisiv
Indulgent cu sine	Auto-creator
Căutarea echilibrului	Căutarea sensului, scopului
Atribuirea unui rol, temperament, tip	Liber, responsabil
Preocupări fără o structură determinată și organizare	Preocupare supremă

Potrivit lucrării „Ființă și timp", Heidegger considera că omul trebuie să accepte chemarea conștiinței prin care individul alege să fie autentic. Din această perspectivă soarta unui individ este legată de destinul poporului său. Prin urmare, poate fi dedus faptul că un individ poate fi la fel de autentic ca și comunitatea sa istorică. O comunitate sau un popor istoric devine autentic prin revitalizarea moștenirii sale, adică prin actualizarea posibilităților sale particulare. Aceasta presupune că persoana cu adevărat autentică este eroul care își conduce poporul în direcția corectă. În anii 1920, Heidegger nu elaborase încă pe deplin relația dintre destinul „Ființei" și destinul popoarelor istorice. El știa că epocile istorice diferă pentru că „Ființa" este înțeleasă în moduri diferite, dar a reliefat ca și cum schimbările în înțelegerea ontologică ar rezulta din desfășurarea destinului unui popor. El a precizat că destinul unui

popor egal este în cele din urmă condiționat de jocul „Ființei”, o piesă care transcende controlul uman. Eroul trebuie să se lupte să lase adevărul să transcendă dincolo de noi.

Karl Jaspers evidențiază impactul periclitării individului în societatea modernă și subliniază importanța menținerii identității individuale în fața presiunilor sociale. Remarca faptul că„ Eul nostru social ne domină atât de puternic, încât s-ar părea că un om își modifică ființa odată cu schimbarea poziției sale sociale și a oamenilor cu care are relații” [20, p. 62].

Concluzii

Concluzionăm, că persoanele care acced la o existență autentică pot avea o influență pozitivă în societate prin propriile acțiuni și comportamente. Din această perspectivă filosofia lui Heidegger susține că anumiți indivizi luminați, excepționali, sunt capabili să aducă lumină în calea unui popor. Din reflecțiile lui Gabriel Marcel se constată, că deși omenirea a ajuns la un anumit nivel de cunoaștere, cel al reflecției sau al gândirii interogative este cert că imensa majoritate a ființelor umane nu ajunge niciodată la acest nivel sau, cel puțin, nu se ridică decât arareori până aici cu concursul unor circumstanțe excepționale. Din alt punct de vedere această conștientizare, chiar dacă aparține unui număr restrâns, nu poate fi lipsită de repercusiuni puternice, ca și de faptul de-a avea urmări chiar si asupra celor care par a nu participa direct la aceasta. Punctul crucial pe care îl evidențiază Gabriel Marcel este faptul „că o ființă, a cărei originalitate, cea mai profundă, constă poate nu doar în a-și pune întrebări asupra naturii lucrurilor, ci a se interoga asupra propriei sale esențe, se situează prin chiar acest fapt dincolo de toate răspunsurile inevitabil parțiale, la care această interogație poate să ajungă” [11, p. 52].

Investigarea conceptului de autenticitate din perspectiva filosofică în care existența autentică în raport cu cea neautentică a individului este actuală în contextul unui ritm al vieții în veșnică schimbare pe care unii experți îl numesc „timpul extremelor”. Excesul de informație, problema incluziunii digitale și sociale a membrilor comunității poate duce la stres și anxietate, iar conștientizarea modului de viață și a existenței autentice este esențială în acest context. Implementarea autenticității reprezintă un mod de a vedea lumea dintr-o nouă perspectivă, una care permite mai multe posibilități și un mod de operare mai eficient. Abordarea acestui subiect în toate sferele de activitate este orientat spre a dezvolta un leadership mai integrat/echilibrat, consolidarea

angajamentelor individuale, conștientizarea sporită față de sine, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, un echilibru interior mai sporit, empatie și compasiune mai mare față de sine/celălalt, focusare pe timpul prezent, toleranță față de ambiguitate și incertitudine.

Bibliografie

BRONER, Stephen Eric. *Existentialism, Authenticity, Solidarity*. Library of Congress, 2021, 127 p. ISBN 978-0-367-60815-6 (hbk); ISBN 978-0-367-60810 (pbk); ISBN 978-1-003-10624-1 (ebk)

CIORAN, Emil. *Lacrimi și sfinți*. București: Humanitas, 2017, 178 p. ISBN: 978-973-50-5568-4

DAVIDOV, Jonathan; RUSSO-NETZER, Pninit. *Existential Authenticity. Theory and practice.* Springer Nature Switzerland AG 2022, 138 p. ISBN 978-3-031-07841-5 ISBN 978-3-031-07842-2 (eBook) [online] [Citat 08.05.2023]. Disponibil: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07842-2

FERGUSON, Robert. *Lecții de viață de la Kierkegaard*. București: Trei, 2016, 127 p. ISBN 978-406-719-348-0

GARCIA, Jose Luis Rodriguez. *Sartre. Minunatul orgoliu de a fi liber*. București: Litera, 2021, 144 p. ISBN 978-606-33-6622-2

HEIDEGGER, Martin. *Ființă și timp*. București: Humanitas, 2012, 676 p. ISBN 973-28-0294-4

HEIDEGGER, Martin. *Introducere în metafizică*. București: Humanitas, 1999, 280. ISBN 973-28-0294-4

HEIDEGGER, Martin. *Ontologie. Hermeneutica facticității*. București: Humanitas, 2008, 197 p. ISBN 978-973-50-1943-3

LEYTE, Arturo. *Heidegger. Prăbușirea ființei*. București: Litera, 2020, 140 p. ISBN 978-606-33-4940-9

LLACER, Toni. Nietzsche. *Supraomul și voința de putere*. București: Litera, 2020, 144 p. ISBN 978-606-33-4797-9.

MARCEL, Gabriel. *Omul problematic*. Cluj, 1998, 140 p. ISBN 973-9279-07-4

NIETZSHE, Friedrich. *Aforisme*. București: Humanitas, 2012, 156 p. ISBN 978-973-50-3601-0

NIETZSHE, Friedrich. *Așa grăit-a Zarathustra*. București, 1996, 565 p.

PARK, James. *Becoming More Authentic. The Positive Side of Existentialism.* Minneapolis, 1983

PIERCE, Andrew J. Authentic Identities. In: *Social Theory and Practice.* Florida State University Department of Philosophy, July 2015, Vol. 41, No. 3 (July 2015), pp. 435-457

SARTRE, Jean-Paul. *Existență și adevăr*. Iași: Polirom, 2000, 198 p. ISBN 973-683-534-0

SARTRE, Jean-Paul. *Ființă și neantul: eseu de ontologie fenomenologică*. Pitești: Paralela 45, 2004. ISBN 973-697-178-3

VRABIE, Diana. *Cunoaștere și autenticitate*. Timișoara: Augusta, 2008, 363 p. ISBN: 978-973-108-144-1; ISBN: 978-973-695-283-8

WILSON, Edward O. *Sensul existenței umane*. București: Humanitas, 2017, 168 p. ISBN 978-973-50-5913-2

WÜRTZ, Bruno. *Problematica omului în filosofia lui Karl Jaspers.* București: Editura Facla, 1976, 276 p.

ZIMMERMAN, Michael E. Ecli*pse of the Self. The Delopment of Heidegger's Concept of Authenticity*. USA, 1981, ISBN 0-8214-0570-5.

Timpul profund interdisciplinar: geocogniție pentru antropocen

Leslie Donovan[1]

Pentru Fenton 'Roc Doc' Isenor,
care mi-a oferit ochi adânci.

Rezumat
Literatura existentă demonstrează că studenții de la diferite niveluri au adesea o înțelegere slabă a timpului profund (adică geologic). În plus, profesorii lor nu înțeleg adesea acest subiect. O mare parte din motivația pentru studierea înțelegerii subiecților asupra timpului profund provine din importanța acestui concept pentru învățarea altor subiecte din geologie sau biologie, cum ar fi formarea și evoluția rocii. Deși aceste linii de anchetă sunt importante, ele nu ajung în general să dezvolte o abordare complet interdisciplinară care să facă din timpul profund un catalizator transformator pentru a trăi responsabil în Antropocen. A existat puțină examinare aprofundată a problemei încercării de a construi un viitor durabil atunci când există o neînțelegere larg răspândită a locului nostru în istoria geologică. Această lucrare trece în revistă ceea ce știm despre geocogniția timpului profund și sugerează căi de cercetare creativă.

Cuvinte cheie: *timp profund, antropocen, concepții greșite ale elevilor, educație interdisciplinară, durabilitate.*

Timpul profund interdisciplinar: geocogniție pentru antropocen

Cântecul „Ghosts of Evolution" (Barlow, 2010) este o reflecție asupra bucuriei și minunării de a vedea peisajele actuale în ceea ce privește istoria lor geologică: „Ghosts, ghosts, I'm seeing ghosts of evolution. Ochii profundi îmi

[1] MA, Researcher, Nova Scotia Canada.

dau rezoluție fosilă." O întâlnire aparent banală cu fructele de gingko căzute pe o stradă aglomerată a orașului îl transportă pe narator într-un trecut pre-uman în care arborele de gingko a coevoluat cu fauna acum dispărută de mult.

Un corp considerabil de dovezi sugerează că a avea ochi de timp adânci, adică înțelegerea timpului geologic într-un mod care este precis și care are un impact semnificativ asupra evaluării noastre nu numai a trecutului, ci și a prezentului și viitorului, este un lucru foarte rar. fenomen. Consecințele acestui decalaj în înțelegere au implicații care se extind cu mult dincolo de clasă de științe și în domeniul cetățeniei și sustenabilității în Antropocen. Această lucrare va examina ceea ce știm despre geocogniția timpului profund, de ce geocogniția timpului adânc este esențială pentru un viitor durabil și posibilele direcții pentru investigații ulterioare.

Ce știm despre geocogniția timpului profund?

Există un număr tot mai mare de literatură de geocogniție care examinează modul în care oamenii gândesc despre procesele și materialele Pământului (Libarkin, 2013), unele dintre ele se ocupă cu gândirea la diferite aspecte ale timpului profund, cum ar fi datarea relativă, datarea absolută și modul în care evenimentele geologice din trecut se leagă. pentru a prezenta condiții. În general, această literatură sugerează că atât studenții, cât și profesorii consideră că timpul profund este un concept dificil.

De ce este greu să te gândești la timpul profund

Hidalgo, San Fernando și Otero (2004) sugerează că timpul profund este un subiect provocator din mai multe motive. Ei subliniază că gândirea la timpul profund implică reprezentarea mentală a unor numere mari și a evenimentelor pe care elevii nu le pot observa direct. Mai mult, scalele de timp geologice marchează diviziunile timpului folosind o terminologie care este efectiv lipsită de sens pentru începători (de exemplu, Perioada Carboniferă, Era Mezozoică etc.). Cervato și Frodeman (2012) discută și despre abstractitatea timpului profund și dificultățile de a gândi la numere mari. Ei observă că credințele religioase care sunt în conflict cu dovezile științifice joacă un rol major în modul în care unii oameni gândesc despre timpul profund și că rădăcina dificultăților

studenților poate fi motivațională - studentul nu are o idee clară despre motivul pentru care timpul profund este important sau despre ce este important. miza dincolo de nota de examen.

Toate aceste bariere potențiale în calea înțelegerii timpului profund operează pe fundalul rolului timpului profund ca un perturbator revoluționar, prin excelență modern. Fildani (2022) propune că timpul profund este mai neliniștitor decât Revoluția Copernicano-Galileană în astronomie. Acesta din urmă, deși a rezistat inițial, este pur și simplu o schimbare de locație pentru umanitate, în timp ce primul ar părea să relegă umanitatea într-o simplă clipire în ceea ce privește istoria Pământului: „Geologia a schimbat lumea în sinele ei modern și, din acest motiv, încă primește pedepse prometice" în ceea ce privește lipsa de acceptare și apreciere (Fildani, 2022, p. 4).

Elevii se luptă cu timpul profund

Deși studenții pot și ar trebui să aibă oportunități de a se angaja cu timpul profund și semnificația acestuia în timpul anilor de școală primară și gimnazială, multe dintre datele disponibile în prezent despre înțelegerea timpului profund au fost adunate de la studenți de la licență. Aceasta este probabil o chestiune de disponibilitate a probei, dar reflectă și faptul că mulți studenți au primele întâlniri cu geologia ca disciplină distinctă în mediul universitar. În teorie, aceasta este o populație care ar trebui să aibă capacitatea de a înțelege și de a aplica diverse aspecte ale înțelegerii profunde a timpului, dar care în practica reală demonstrează adesea diverse neînțelegeri ale timpului profund.

Rezultatele unui studiu recent asupra studenților din Statele Unite și Germania cărora li s-a cerut să completeze un sondaj de măsurare a înțelegerii evenimentelor geologice și biologice de pe Pământ de-a lungul timpului merită citate pe larg:

În cadrul eșantionului nostru de studiu, concepțiile despre vârsta absolută a formării Pământului au variat de la 365 de ani în urmă la 690 de miliarde de ani în urmă. În cadrul eșantionului din SUA, vârstele absolute au variat de la minimul de acum 365 de ani până la cel mai mare de 690 de miliarde; valoarea medie a vârstei Pământului a fost de 4,6 miliarde, ceea ce este exact din punct de vedere științific. Studenții germani au descris vârste absolute mai strâns constrânse (cu 200 de milioane până la 500 de miliarde de ani în urmă), cu o vedere mediană a vârstei Pământului cu o precizie de 4,6 miliarde de ani în

urmă. Acestea fiind spuse, doar 19% (N = 12) dintre respondenții germani au indicat că Pământul avea între 4,5 și 4,6 miliarde de ani. Dintre participanții din SUA care au notat o vârstă absolută pentru Pământ, 7% (n = 9) au fost clasificați ca tineri pământeni pe baza credinței că Pământul are mai puțin de 100.000 de ani. Niciun german nu a susținut acest punct de vedere (Jaimes, Libarkin și Conrad, 2020, p. 6).

Dificultățile cu timpul profund sunt, de asemenea, reflectate în câteva alte studii care utilizează mostre de licență din SUA. Catley și Novick (2009) au descoperit că studenții din eșantionul lor au avut tendința să subestimeze foarte mult timpul scurs de la evenimentele cheie din istoria geologică, cum ar fi dispariția dinozaurilor non-aviari. Yoon și Peate (2015) au descoperit că cursurile de liceu în știința Pământului și a spațiului nu a condus la o mai bună înțelegere a timpului profund odată ce studenții din eșantionul lor au intrat la universitate. Johnson și colab. (2014) au descoperit că studenții din eșantionul lor și-au îmbunătățit înțelegerea timpului profund atunci când strategiile experților de rezolvare a problemelor în geologie au fost modelate în mod explicit, dar nu au fost capabili să transfere această învățare în situații care implică evoluția biologică.

Poate cea mai revelatoare măsură în care studenții se luptă cu subiectul timpului profund este constatarea lui Czajka și McConnell (2018) că specializările de licență în geologie la cursurile de geologie de nivel superior se luptă cu detaliile fine ale înțelegerii profunde a timpului. În timp ce acești studenți au atât motivația, cât și experiența de a înțelege fundamentele timpului profund și semnificația acestuia, ei tind să facă erori atunci când li se cere să estimeze intervale de timp intermediare, cum ar fi cele necesare pentru formarea anumitor forme de relief. Se poate concluziona că timpul profund este un concept dificil pentru studenți în general.

Profesorii se luptă și cu timpul profund

Deși există mai puține cercetări cu privire la înțelegerea de către profesori a timpului profund, studiile până în prezent sugerează că profesorii consideră, de asemenea, o provocare să se gândească la timpul profund. Trend (2000, 2001) a descoperit că eșantioanele de profesori primari din Regatul Unit aveau o înțelegere foarte simplă a timpului profund, cu tendința de a grupa evenimentele din istoria Pământului în trei categorii: extrem de vechi, moderat vechi și recente. O astfel de înțelegere a subiectului nu trebuie înjosită; ne

putem imagina că, în circumstanțe potrivite, ar putea servi drept fundație pentru construirea unei înțelegeri profunde în timp care poate fi comunicată eficient la nivelul școlii primare. Cu toate acestea, datele lui Trend (2000, 2001) sugerează, de asemenea, că profesorii din mostrele sale sunt mult mai puțin confortabili să predea materiale legate de geologie decât istoria, un subiect care are multe conexiuni naturale cu geologia.

În măsura în care rezultatele citate mai sus se generalizează la alte eșantioane de profesori, acest lucru sugerează că există multe oportunități ratate pentru educație profundă la nivel primar. Probleme apar și la nivel secundar, Yoon și Peate (2015) citând lipsa profesorilor de științe ale Pământului și spațiului cu înaltă calificare în Statele Unite ca un factor care poate contribui la impactul slab al cursurilor secundare de științe ale Pământului și spațiului asupra înțelegerii profunde a timpului.

De ce contează înțelegerea timpului profund?

După cum sa menționat mai devreme (Cervato și Frodeman, 2012), unul dintre motivele pentru care elevii au dificultăți cu timpul profund este motivațional: nu numai că nu înțeleg timpul profund, dar nici nu înțeleg importanța acestuia. De ce, exact, contează a avea o înțelegere a timpului profund? Timpul profund este fundamental pentru geologie și este, de asemenea, esențial pentru înțelegerea altor discipline științifice. Mai urgent, ochii profunzi sunt necesari pentru construirea unui viitor durabil.

Timpul profund este fundamental pentru geologie

Este practic de la sine înțeles că timpul profund este unul dintre cele mai importante concepte din științele Pământului. Kortz și Murray (2009) discută despre impactul neînțelegerii timpului profund pentru studenții de geologie. Elevii care nu au o înțelegere solidă a timpului profund se luptă să înțeleagă procesele geologice pe termen lung, cum ar fi metamorfismul, ceea ce le afectează înțelegerea ciclului rocilor. De asemenea, ei tind să atribuie inadecvat cauzele umane fenomenelor geologice care precedă oamenii și, în general, să sublinieze prea mult rolul evenimentelor catastrofale în modelarea peisajelor Pământului.

Timpul profund este vital pentru alte științe

Înțelegerea timpului profund joacă un rol major în biologie și astronomie (Dodick și Orion, 2003). Evoluția biologică este un subiect care nu poate fi înțeles fără să ne gândim la perioade mari de timp. Dobzhansky (1973, p. 125) a susținut în titlul eseului său acum faimos că „Nimic în biologie nu are sens decât în lumina evoluției”. Cu toate acestea, nimic despre evoluție nu are sens decât în lumina timpului profund.

Sustenabilitatea se bazează pe timp profund

Ar fi ușor să respingem neînțelegerea profundă a timpului ca o problemă restrânsă a educației științifice dacă nu ar fi consecințele sociale mai largi. Puțini oameni vor deveni oameni de știință și și mai puțini se vor specializa în geologie. Cu toate acestea, toată lumea este afectată de realitățile de a trăi în Antropocen, realități care nu pot fi înțelese cu nicio nuanță în absența unei baze solide a gândirii profunde în timp.

Antropocenul este o epocă propusă a timpului geologic marcată de un impact uman profund (Crutzen și Stoermer, 2013). Termenul în sine este subiectul unei dezbateri considerabile în rândul geologilor, cu dezacord cu privire la momentul exact când a început o astfel de epocă și dacă un astfel de interval de timp ar trebui adăugat în mod formal la scările de timp geologice. Ialenti (2020) descrie dezbaterile din jurul Antropocenului ca o epocă geologică în detaliu și propune că relația dintre impactul uman masiv și recent asupra biosferei și relația acestuia cu neînțelegerea timpului profund este clară și urgentă, indiferent de detaliile unor astfel de dezbateri.

Care sunt trăsăturile unui Antropocen marcat de ignorarea larg răspândită a timpului profund? Bjornerud (2018) caracterizează o astfel de stare de fapt ca fiind „și necumpătați și intemporați – analfabeți în timp” (p. 7, sublinierea în original). Nu numai că nu reușim să înțelegem timpul profund, dar și trăim într-un mod care este evident nesăbuit atunci când este privit din perspectiva timpului profund. Lipsa unei gândiri cu adevărat pe termen lung ne lasă cu o politică înrădăcinată în intervalul de timp superficial al ciclurilor electorale (Woods, 2019) și, în consecință, cu economia miopie și planificarea dezastrelor (Cervato și Frodeman, 2012). Domeniul în creștere al educației pentru sustenabilitate, atât la nivel de licență, cât și de absolvent, s-a dezvoltat în mare măsură fără un accent puternic pe geologie; aceasta este o rețetă pentru

eșec atunci când se confruntă cu probleme critice, cum ar fi schimbările climatice și atunci când se evaluează propunerile de geoinginerie pentru atenuarea schimbărilor climatice (Fildani și Hessler, 2021).

În ciuda avertismentelor de la geoștiință și alți gânditori pe termen lung că neînțelegerea societății asupra timpului profund are consecințe catastrofale, au existat puține cercetări care examinează relația dintre diferitele măsuri de înțelegere a timpului profund și modul în care oamenii gândesc și acționează în ceea ce privește durabilitatea. Lombardi și Sinatra (2012) au descoperit că studenții de licență înscriși la un curs despre schimbările climatice au avut rezultate mai bune dacă intrau la curs cu o mai bună înțelegere profundă a timpului. Ei notează „... potențialul studenților cu cunoștințe aprofundate de timp de a decupla mai bine fenomenele meteorologice recente de dovezile științifice care susțin schimbările climatice globale induse de om” (p. 212). Mai multe cercetări cu privire la astfel de legături dintre înțelegerea profundă a timpului și capacitatea de a învăța și implementa elementele fundamentale ale durabilității ecologice, sociale și economice sunt extrem de necesare.

Deși o mare parte din literatura existentă sugerează că timpul profund este un subiect dificil pentru studenți, lucrările calitative recente sugerează că tinerii au o conștiință de bază despre ei înșiși ca agenți ai schimbării geologice care ar putea fi valorificați pentru a construi o înțelegere mai explicită a timpului profund și a acestuia. relația cu sustenabilitatea. Hadfield-Hill și Zara (2020) au realizat interviuri calitative cu tineri afectați de dezvoltarea urbană rapidă din Maharashtra, India. Ei au descoperit că „rutinele, cunoștințele, relațiile și obiceiurile de zi cu zi ale subiecților sunt implicate în distrugeri crescânde ale mediului”. (p. 409), că sunt conștienți de rolurile lor de „martori și producători ai schimbării antropice” (p. 423). Acesta este atât un motiv de speranță, cât și o acuzare a oportunității pierdute. Ea sugerează o capacitate generală de a înțelege timpul profund într-un mod semnificativ personal și social, care, până în prezent, a rămas grav subdezvoltat.

Predare și cercetare pentru ochii timpului adânc

În măsura în care înțelegerea timpului profund este fundația pentru construirea unui viitor durabil, educația și cercetarea care vizează depășirea barierelor din calea înțelegerii devin o necesitate practică. Practicile educaționale actuale în majoritatea situațiilor relegă geoștiințele în cel mai bun caz, și există puține cercetări care vizează descoperirea relațiilor dintre

înțelegerea profundă a timpului și cunoștințele, atitudinile și comportamentele durabile. Este evident un rol cheie al organizațiilor internaționale în abordarea analfabetismului profund.

Timp adânc în clasă

Există un spațiu amplu în sala de clasă de științe pentru perspective temporale profunde, în special în orice materie care abordează problemele de sustenabilitate. Orice încercare de a aborda sustenabilitatea fără conexiunile sale naturale cu geoștiința este miop (Fildani și Hessler, 2021). Educatorii științifici sunt probabil să aibă cunoștințele de bază pentru a face aceste conexiuni și sunt încurajați să-și aprofundeze practica în acest sens prin dezvoltarea profesională continuă.

Este posibil, totuși, că cele mai mari câștiguri ar putea fi obținute din inserarea unei perspective temporale profunde intenționate în cadrul sălii de clasă unde este cel mai neașteptat. Științele umaniste sunt pregătite cu oportunități de a se angaja cu timpul profund în mod creativ. Timpul profund are un loc în sala de clasă de istorie, unde elevii pot fi încurajați să imagineze peisaje locale pe scări de timp vaste, în loc să fie limitate la linii temporale antropocentrice (Ialenti, 2020) și să facă conexiuni între istorie și preistorie (de exemplu, SciShow, 2023). Ea aparține artelor vizuale și spectacolului, cu timpul profund ca fundal pentru posibilități extinse de povestire (de exemplu, Bertling, 2023). Oferă posibilități bogate în sala de clasă de arte lingvistice, cu oportunități pentru unități interdisciplinare care utilizează atât texte de ficțiune, cât și de non-ficțiune (de exemplu, Jordan și Barnes, 2006).

Atunci când examinează oportunitățile de învățare în timp profund, educatorii sunt încurajați să fie atenți la contextul local (Fragouli și Rokka, 2017; Frodeman, 2023), folosind peisaje și specimene care ar putea fi relevante pentru experiențele zilnice ale elevilor ori de câte ori este posibil. Ei ar trebui să ia în considerare modul de utilizare a resurselor din comunitatea mai largă, cum ar fi muzeele, care s-a dovedit că conduc la o înțelegere eficientă și durabilă a timpului profund (Nesimyan-Agadi și Assaraf, 2021). Integrarea tehnologiei este un instrument puternic pentru învățarea în timp profund în sala de clasă de geologie (de exemplu, a se vedea Luo și colab., 2016; Parker, 2001), iar o mai mare colaborare interdisciplinară ar putea duce la dezvoltări în tehnologia educațională dincolo de ceea ce este posibil doar din perspectiva geoștiinței.

Ialenti (2020) prezintă o viziune cuprinzătoare asupra unui întreg sistem educațional înrădăcinat în timp profund. El propune „... un program de educație radical nou, care introduce populații întregi, de la o vârstă fragedă, în inventarul umanității de instrumente de gândire pe termen lung” (p. 43). Frodeman (2023) face ecou teme similare; concentrându-se pe reinventarea universității de cercetare pentru un viitor durabil, el afirmă „că geologia ar trebui să devină cadrul pentru întreaga producere a cunoștințelor, facilitând nașterea unei noi societăți a maturității și limitei” (p. 41). În timp ce educatorii individuali ar putea să nu fie capabili să realizeze astfel de proiecte radicale pe cont propriu, fiecare este capabil să dezvolte în continuare un anumit aspect al gândirii profunde în timp, în legătură cu propriul domeniu de practică și să-i încurajeze pe alții să facă acest lucru.

Priorități pentru cercetarea geocogniției

Poate cel mai urgent decalaj din literatura de geocogniție este lipsa unor studii precum examinarea lui Lombardi și Sinatra (2012) a relației dintre înțelegerea profundă a timpului și capacitatea elevilor de a beneficia de educația privind schimbările climatice. Există o nevoie clară de o mai bună înțelegere a modului în care diferitele aspecte ale cunoștințelor profunde interacționează cu ceea ce studenții știu despre durabilitate, ce atitudini au față de subiectele de sustenabilitate și comportamentele lor reale în legătură cu durabilitatea. Există deja câteva instrumente de cercetare pe care cei care doresc să exploreze astfel de întrebări le-ar putea găsi utile, cum ar fi Testul de aptitudine în timp geologic (GeoTAT) pentru măsurarea înțelegerii timpului profund (Dodick și Orion, 2003) și harta conceptuală a componentelor legate de Kasten și Manduca (2012). de înțelegere profundă a timpului cu pedagogie, standarde de dovezi științifice și diverse domenii de studiu. Cu toate acestea, domeniul este larg deschis pentru abordări noi și interdisciplinare.

Cealaltă limitare cheie din literatura de cercetare privind geocogniția timpului profund este lipsa perspectivei interculturale. O mare parte din cercetările evidențiate mai devreme în această lucrare au fost efectuate cu mostre în Statele Unite. Timpul profund este un subiect care poate intra în conflict cu credințele culturale și religioase ale elevilor și profesorilor în moduri care au fost explorate doar într-o măsură limitată în afara contextelor din SUA (de exemplu, a se vedea Dodick, Dayan și Orion, 2010). Cercetarea interculturală este potențial o completare excelentă a apelurilor citate mai devreme pentru a

face experiențele studenților de educație profundă semnificative la nivel local. În timp ce relevanța locală merită urmărită, ar fi de asemenea util să știm care strategii pentru construirea unei înțelegeri profunde a timpului sunt aplicabile pe scară largă.

Un rol pentru organizațiile internaționale

Deși o mare parte din ceea ce știm despre geocogniția timpului profund provine din studiile efectuate în Statele Unite, implicațiile analfabetismului în timp profund sunt globale. Schimbările climatice și problemele conexe, cum ar fi potențialele riscuri și beneficii ale geoingineriei, au un impact asupra biosferei în ansamblu și au adesea efectele lor cele mai devastatoare departe de sursa inițială. Acest lucru sugerează o nevoie puternică de colaborare internațională în educația profundă.

Ialenti (2020) sugerează că UNESCO sau un alt ONG ar trebui să joace un rol de lider în stimularea gândirii pe termen lung. Este necesar, propune el, ca ideile și modelele gânditorilor din timp profund dintr-o varietate de discipline să fie arhivate și puse la dispoziție pe scară largă online pentru a-i ghida pe alții care încearcă să iasă din disciplina temporală superficială. Modelele anterioare de colaborare internațională de succes, cum ar fi Seiful global de semințe din Svalbard, ar putea servi drept fundație pentru o astfel de înregistrare a experiențelor noastre în confruntarea cu realitățile timpului profund.

Concluzii

Timpul profund este greu de gândit, dar este mai important ca niciodată să facem acest lucru în mod clar și responsabil. Este un subiect care prezintă educatorilor noi oportunități interdisciplinare și cercetătorilor noi căi de cercetare legate de aspecte vitale ale sustenabilității. Implicarea cu timp profund ca educatori și ca cercetători poate necesita confruntarea personală atât a lacunelor de cunoștințe, cât și a disconfortului emoțional; Bjornerud (2018) și Ialenti (2020) oferă instrumente în acest sens. Ne aflăm la o răscruce în care „privirea în timp profund nu mai este doar pentru geologi, teologi, paleontologi, astrofizicieni, arheologi, climatologi sau biologi evoluționiști. Este responsabilitatea noastră colectivă.” (Ialenti, p. 2).

Bibliografie

Barlow, C. [ghostsofevolution] (2010, February 21). Ghosts of evolution – theme song with Connie Barlow celebrating deep time eyes (v. 1.0). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=A-kYjjphxJY

Bertling, J. G. (2023). *Art education for a sustainable planet: Embracing ecopedagogy in K-12 classrooms.* Teachers College Press.

Bjornerud, M. (2018). *Timefulness: How thinking like a geologist can help save the world.* Princeton University Press.

Catley, K. M., & Novick, L. R. (2009). Digging deep: Exploring college students' knowledge of macroevolutionary time. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(3), 311-332. doi:https://doi.org/10.1002/tea.20273

Cervato, C. & Frodeman, R. (2012). The significance of geologic time: Cultural, educational, and economic frameworks. In K. A. Kastens and C. A. Manduca (Eds.) *Earth and mind II: A synthesis of research and thinking and learning in the geosciences.* (pp. 19-27). The Geological Society of America.

Crutzen, P J., & Stoermer, E. F. (2013). The „Anthropocene” (2000). In L. Robin, S. Sörlin, & P. Warde, P. (Eds.) *The future of nature: Documents of global change*. (pp. 483-485). Yale University Press.

Czajka, C. D., & McConnell, D. (2018). An exploratory study examining undergraduate geology students’ conceptions related to geologic time and rates. *Journal of Geoscience Education*, 66(3), 231-245. doi: https://doi.org/10.1080/10899995.2018.1480826

Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in light of evolution. *The American Biology Teacher*, 35(3), 125-129. doi: https://doi.org/10.2307/4444260

Dodick, J., Dayan, A., & Orion, N. (2010). Philosophical approaches of religious Jewish science teachers toward the teaching of ‘controversial’ topics in science. *International Journal of Science Education*, 11(15), 1521-1548. doi:10.1080/09500690903518060

Dodick, J., & Orion, N. (2003). Measuring student understanding of geological time. *Science Education*, 87(5), 708-731. doi: https://doi.org/10.1002/sce.1057

Fildani, A. (2022). The revolutionary impact of the deep time concept: Geology’s modernity and societal implications. *The Sedimentary Record* (TSR), 20(1), 1-4. doi:https://doi.org/10.2110/redred.2022.1.1

Fildani, A., & Hessler, A.M. (2021). Sustainability without geology? A shortsighted approach. *The Sedimentary Record* (TSR), 19(2), 1-4. doi:10.2110/sedred.2021.2.1

Fragouli, S., & Rokka, A. (2017). The „unknown” Greek paleoenvironment: Curriculum proposals through an infusion model for elementary school, using ammonite fossils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 753-774. Retrieved from https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/283

Frodeman, R. (2023). Geology and knowledge culture. In G. Di Capua & L. Oosterbeek (Eds.) *Bridges to global ethics: Geoethics at the confluence of humanities and sciences*. (pp. 41-53). Springer.

Hadfield-Hill, S., & Zara, C. (2020). Children and young people as geological agents? Time, scale and multispecies vulnerabilities in the new epoch. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 407-426. doi: https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1644821

Hidalgo, A. J., San Fernando, I. E. S., & Otero, J. (2004). An analysis of the understanding of geological time by students at secondary and post-secondary level. *International Journal of Science Education*, 26(7), 845-857. doi: https://doi.org/10.1080/0950069032000119438

Ialenti, V. (2020). *Deep time reckoning: How future thinking can help Earth now*. MIT Press.

Jaimes, P., Libarkin, J. C., & Conrad, D. (2020). College student conceptions about changes to Earth and life over time. *CBE – Life Sciences Education*, 19(3), 1-13. doi: https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0008

Johnson, C. C., Middendorf, J., Rehrey, G., Dalkilic, M. M., & Cassidy, K. (2014). Geological time, biological events and the learning transfer problem. *Journal of the Scholarship of Learning and Teaching,* 14(4), 115-129. doi: https://doi.org/10.14434/v14i4.4667

Jordan, V., & Barnes, M. (2006). Creating deep time diaries: An English/Earth science unit for middle school students. *Science Scope*, 29(7), 40-46.

Kortz, K. M., & Murray, D. P. (2009). Barriers to college students learning how rocks form. *Journal of Geoscience Education*, 57(4), 300-315. doi: https://doi.org/10.5408/1.3544282

Libarkin, J. (2013). The role of scholarly publication in geocognition and discipline-based geoscience education research. In V. C. H. Tong (Ed.) *Geoscience research and education: Teaching at universities.* (pp. 69-76). Springer.

Lombardi, D., & Sinatra, G. M. (2012). College students' perceptions about the plausibility of human-induced climate change. *Research in Science Education,* 42, 201-217. doi: https://doi.org/10.1007/s11165-010-9196-z

Luo, W., Pelletier, J., Duffin, K., Ormand, C., Hung, W., Shernoff, D. J., Zhai, X., Iverson, E., Whalley, K., Gallaher, C., & Furness, W. (2016). Advantages of computer simulation in enhancing students' learning about landform evolution: A case study using the Grand Canyon. *Journal of Geoscience Education*, 64, 70-73. doi: https://doi.org/10.5408/15-080.1

Nesimyan-Agadi, D., & Assaraf, O. B. Z. (2021). Making an impression: What do students who attended an informal evolution enrichment program in sixth-grade recall from the experience 3 years later? *Journal of Research in Science Teaching*, 59(2), 252-284. doi: https://doi.org/10.1002/tea.21727

Parker, J. D. (2011). Using Google Earth to teach the magnitude of deep time. *Journal of College Science Teaching,* 40(5), 23-27.

SciShow (2023, January 23). Our entire society is built on a geological fluke. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zEgH72hOMI8

Trend, R. (2000). Conceptions of geological time among primary teacher trainees, with reference to their engagement with geoscience, history, and science. International *Journal of Science Education*, 22(5), 539-555. doi:10.1080/095006900289778

Trend, R. D. (2001). Deep time framework: A preliminary study of U.K. primary teachers' conceptions of geological time and perceptions of geoscience. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 191-221. doi:https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<191::AID-TEA1003>3.0.CO;2-C

Wood, D. (2019). *Deep time, dark times: On being geologically human*. Fordham University Press.

Yoon, S. Y., & Peate, D. W. (2015). ‘Teaching what I learned’: Exploring students’ Earth and space science learning experiences in secondary school with a particular focus on their comprehension of the concept of ‘geologic time.’ *International Journal of Science Education*, 37(9), 1436-1453. doi:http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1041434

Studierea fenomenelor de negare socială la criza economică - mișcări *Laying flat and Let it Rot* în China

***Galia Slavova*[1]**

Rezumat
Doar timp de câteva decenii, China, ca economie, a înregistrat un boom economic fără precedent, care a provocat între timp multe tensiuni specifice și stres în societatea chineză și a subliniat unele fenomene speciale, care au avut loc chiar acolo. Această lucrare va elabora câteva aspecte ale fenomenelor sociale recent răspândite ale clasei de mijloc și mișcarea lasă-l să treacă. Ambele mișcări apar ca un fenomen social, un fel de atitudine față de restricțiile sociale, în societatea dinamică chineză. Mișcările sunt aproape similare și apar pentru clasa de mijloc. În această lucrare sunt incluse următoarele aspecte ale mișcării întins și lăsat să se treacă:
1. Care sunt rădăcinile acestui fenomen social - oferind o scurtă prezentare a răspunsurilor tradiționale chineze la tensiunile sociale
2. Când și în ce circumstanțe au cauzat acest fenomen: condiții economice și sociale. Cauzele pot fi factori precum: încetinirea economică, înăsprirea controlului social, problema demografică de rău augur, politica chineză zero-COVID, șomajul în rândul tinerilor.
3. Răspunsul guvernului/puterii la apariția mișcării - măsuri de stopare a mișcării - pot simple instrumente de propagandă să schimbe fenomenele sociale?
Această lucrare include toate aceste trei aspecte menționate mai sus ale acestui fenomen social, precum și unele scenarii pentru dezvoltarea viitoare a acestor fenomene sociale în rândul clasei de mijloc chineze.

Cuvinte-cheie: *negare socială, criză economică, restricții sociale*

Bai Lan (sau lăsați-l să putrezească) este o nouă mișcare care mătură China în acest moment. Bai lan este atunci când tinerii refuză să depună eforturi suplimentare în viață pentru că pur și simplu nu văd nicio speranță în a face acest

[1] PhD ABD Sofia University, Tianjin Foreign Studies University.

lucru. Dacă ești interesat de China modernă, s-ar putea să fi auzit de *tung ping* (sau întins). Există acest nou slogan care vine din China numit *Let It put.*

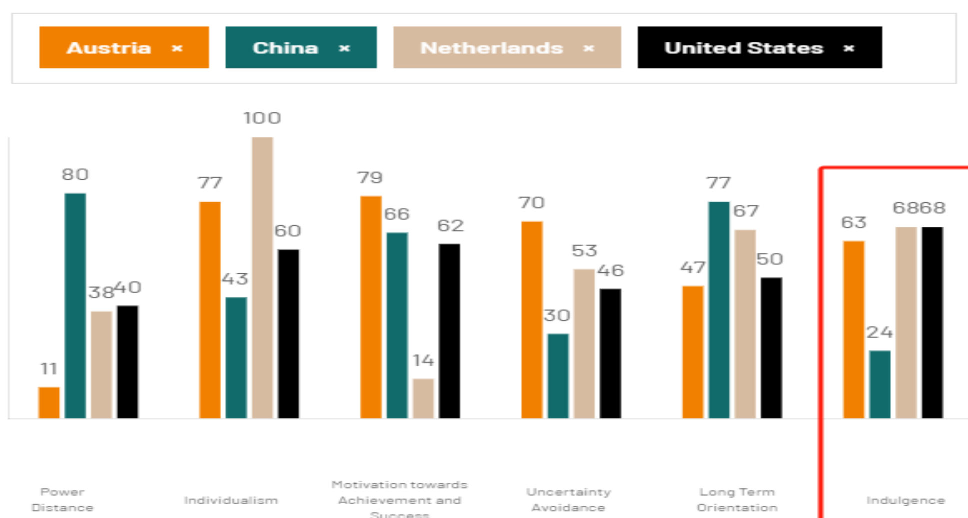
Acum pare un lucru mare care lovește brusc China și cuprinde tinerii și masele. Dimpotrivă, acesta este ceva care se întâmplă în China de veci.

Problema provine din diferența socială atentă dintre societatea chineză și societatea occidentală. Din punct de vedere cultural, economic și chiar istoric, asta are de-a face cu ambiția. Și, de asemenea, o presiune psihologică îngrozitoare exercitată asupra slăbirii tinerei generații (datorită politicii de 30 de decenii privind „copilul unic") și, de asemenea, fenomenelor sociale culturale. Se vede că ambiția este de obicei cea care îi determină pe oamenii de succes; cineva vrea să aibă o mașină mai bună decât vecinul, o casă mai mare; cineva vrea să devină de succes și celebru și toate așa. Se numește ambiție; se numește drive și este ceea ce îi determină pe antreprenori și oameni de afaceri și pe oamenii din viață în general să iasă cu adevărat acolo să muncească din greu, să câștige mai mulți bani, să-și facă un nume și toate procesele normale de dezvoltare.

Creșterea precondiționată din punct de vedere cultural în China continentală este mai puțin despre ambiție și mai mult despre obligație. Unul este obligat să iasă și să muncească pentru a întreține o familie. Pentru a-și întreține părinții, pentru a-și întreține bunicii, pentru a-și obține o casă, pentru a se căsători, pentru a continua pe structura familială. Toți vin pentru comandă.

Această cultură a obligațiilor poate fi detectată prin modelul lui Hofstede al dimensiunilor culturale, concentrându-se în special pe cea de-a șasea - îngăduința.

Table 1: Indulgence dimension compared between China, Austria, Netherlands and United States



Lectura prin modelul lui Hofstede este că rezultatele pentru indulgență în China oferă următoarele informații: China este o societate restrânsă, așa cum se poate observa în scorul său scăzut de 24 în această dimensiune. Societățile cu un scor scăzut în această dimensiune au o tendință spre cinism și pesimism. De asemenea, spre deosebire de societățile indulgente, societățile reținute nu pun prea mult accent pe timpul liber și controlează satisfacerea dorințelor lor. Oamenii cu această orientare au percepția că acțiunile lor sunt reținute de normele sociale și simt că a se răsfăța este oarecum greșit (2011, Hofstede).

Este un set foarte diferit de circumstanțe despre care vezi că munca grea nu este răsplătită în China, de fapt, cu cât muncești mai puțin, cu atât este mai bine și cu atât ești mai respectat. Ca exemplu, cineva care absolvă acum o facultate în China cu o diplomă de master (unul a studiat și a depus efort și a muncit incredibil de mult pentru a merge prin liceu, care este foarte provocator în China și apoi prin facultate și a obținut o diplomă de master) este trimis. la un fel de slujbă care plătește o miză, sau în cifre un loc de muncă care câștigă cu mai puțin de o mie de dolari SUA pe lună uneori. Dacă cineva are noroc, un pic mai mult ar putea fi un șef - persoana care este bogată sau fiul unui tip care deține o companie. Atunci acesta va fi tipul care aleargă cu mașinile Bentley fanteziste și cu toate Jeturile așezate în jurul locului și abia știe să citească și să scrie. Cineva care nu s-a angajat, cineva care a ajuns acolo prin legături de familie, prin legături cu partidul PCC, prin guanxi (legături) și așa mai departe. Apoi, orice motivație de a fi o persoană muncitoare și super-performantă dispare mai repede decât spectacolul de topire în primăvară. Când îl vezi pe acel tânăr de 20 de ani conducând cu un Ferrari în Canada sau Australia sau în altă parte din China prefăcându-se că este student, dar acest băiat sau fată de aur nu a muncit să ajungă acolo. El/ea nu și-a câștigat Ferrari-ul. Acesta i-a fost dat de părinții săi care dețin o fabrică sau au legături cu PCC și acest lucru nu este diferit în China continentală.

Oamenii care aleargă cu mașini elegante care aruncă bani peste tot și își arată averea nu sunt oameni care au câștigat acești bani. Aceștia sunt oameni care au căzut în acești bani, fie că este vorba de legături de familie, fie de legături cu Partidul Comunist și așa ceva. Dar acești oameni încearcă să o impună ca o normă a succesului, așa că toată această mișcare de a sta întins și a lăsa să putrezească este o problemă a clasei de mijloc în China. Și aceasta este o reacție și un fel de batjocură de modelele de succes impuse ale „noilor bogați”. Se pare că clasa de mijloc poate însemna destul de săracă în alte țări. În alte țări dezvoltate (cum ar fi cele alese mai sus, SUA, Țările de Jos, Austria) oameni care

câștigă câteva sute de dolari pe lună. Până la cei care câștigă câteva mii de dolari pe lună, acest lucru se numește clasa de mijloc. Cu alte cuvinte, nu foarte sărac, dar nu bogat. Dacă ești sărac în China, nu ai de ales: te muți din orașul natal în orașe în zonele urbane și lucrezi în fabrici. Ar trebui să muncească foarte mult și să facă tot felul de lucrări manuale, orice este nevoie. Fie că faci anvelope de camion sau lucrezi la o linie de asamblare sau mătură străzile sau orice faci, o faci pentru că nu ai de ales. Trebuie să muncești pentru a mânca și pentru a trimite puțini bani înapoi părinților tăi în vârstă și familiei tale acasă, în orașul tău natal. În China, acest sprijin familial nuclear există întotdeauna, în cadrul oamenilor săraci din clasa joasă din China pentru a supraviețui. Nu au lux să stea întinși sau să lase ceva să putrezească.

Oamenilor bogați din China, așa cum am spus, nu le-ar păsa banii lor sunt ușor pentru majoritatea dintre ei. Foarte puțini milionari și miliardari bogați din China au făcut de fapt vreo muncă grea pentru a ajunge acolo. Este întotdeauna circumstanțial, este întotdeauna din cauza nepotismului sau pentru că legăturile lor de partid sunt la locul potrivit la momentul potrivit și se întâmplă să fie pe terenul potrivit la momentul potrivit. Nu prin muncă grea și ambiție au ajuns acolo.

Bineînțeles că cineva va primi excepția de la regulă, dar eu vorbesc în generalități aici și du-te și aruncă o privire. Priviți milionarii și miliardarii foarte bogați din China și aflați care au fost rădăcinile lor.



Ilustrația 1: Noii bogați chinezi *(Sursa: Internet)*

Puteți urmări oricând originea acestor noi bogății chineze înapoi la o anumită legătură cu Partidul Comunist sau la un fel de legătură de familie. Cam așa funcționează în China.



Ilustrația 2: Cadrul de partid în anii 70 ai secolului XX *(Sursa: Internet)*

Deci, este vorba despre clasa de mijloc, despre copiii singuri care au crescut într-o casă stabilă, cu suficientă bogăție pentru a se descurca cu suficiente perspective, cu o educație bună, oameni care știu că, dacă ar fi să-și cam abandoneze munca pentru un timp ar putea merge mai departe cu niște economii sau ar putea merge mai departe cu părinții lor sau orice altceva. S-ar putea ca aceștia sunt oamenii care au luxul să se întindă sau să-l lase să putrezească.



Ilustrația 3: Cum funcționează „lie flat" *(Sursa: Internet)*

Mișcarea „culcat” cuprinde 5 elemente de bază:

1. Nu convinge o carieră
2. Nu cumpăra o casă
3. Nu te căsători
4. Nu ai copii
5. Nu cheltui bani depășind ceea ce ai nevoie pentru a supraviețui.

Și toate aceste cinci componente ajung la extreme cu mișcarea let it rot. Unde sunt mai multe motive pentru asta?

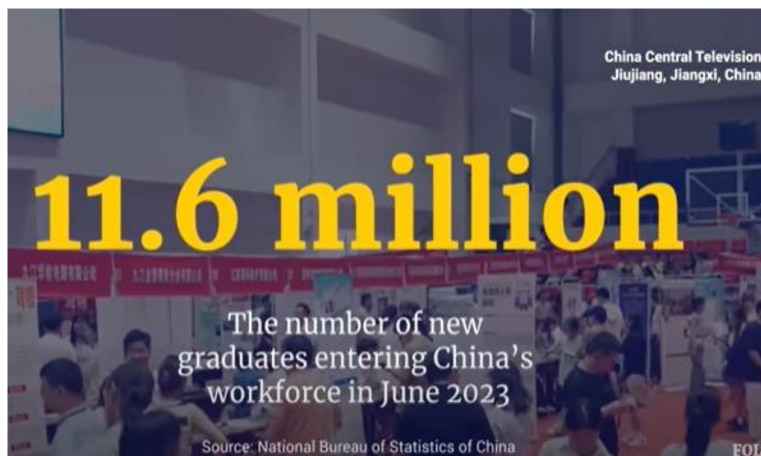
Perspectiva pieței muncii este, de asemenea, extrem de nefavorabilă în zilele noastre pentru tineri: în același timp, guvernul scăpa de toate celelalte industrii de internet sau de formare, care au fost capabile să ofere o alternativă de muncă pentru tinerii bine educați.

Statisticile publicitare sunt dure - 20,8% șomaj în rândul tinerilor până în mai 2023. După aceea, guvernul a eliminat statisticile șomajului din publicațiile lor.

În fiecare an, 11,6 milioane de tineri absolvă studiile superioare și merg pe piața muncii.



Ilustrația 4: Rata șomajului în rândul tinerilor pentru mai 2023
(Sursa: National Bureau of Statistics of China)



Ilustrația 5: Number of annually graduates in China 2023
(Sursa: National Bureau of Statistics of China)

Datorită perspectivei negative asupra muncii pentru tinerii din ziua de azi în China, aceștia sunt împinși să meargă în orașele cu un nivel de viață inferior, unde standardele de viață sunt mult mai scăzute și perspectivele mai proaste. Și chiar și acolo, succesul în viață și în carieră nu este în niciun fel garantat. Nu se poate da vina pe tinerii care depun eforturi și care au dorința de a munci din greu dar nu sunt niciodată răsplătiți în China. De fapt, se profită de ei. Dacă lucrezi mult în biroul tău, șeful tău pur și simplu îți va atribui mai multă muncă de făcut. Deci, acesta va lucra ore suplimentare (apropo, ore suplimentare neplătite), așa cum se întâmplă de multe ori în China. Este celebru numărul 996 (de la 9:00 la 21:00, 6 zile pe săptămână).

Așa că tinerii au ajuns acum într-un punct în care își dau seama că nu are rost să depună muncă suplimentară pentru că nimeni nu este recompensat pentru asta. În China dacă nu ești sărac, de ce să te deranjezi muncind din greu? Pentru că se știe ce cost al vieții este în China. Este de fapt foarte ieftin. Este mai scump în marile orașe și a devenit din ce în ce mai scump în ultimele decenii. Dar cineva se poate descurca, plătind foarte puțin pentru a-și satisface nevoile de bază, cum ar fi foamea și setea și un acoperiș deasupra capului. Chiria este ieftină, mâncarea este ieftină, așa că dacă ai ceva bani la bancă sau ai părinți care au un loc de muncă sau ceva de genul acesta, îți poți permite să stai degeaba, fără să muncești, pentru o perioadă. Aceasta este mai puțin o mișcare socială care se întâmplă acum, dar, mai mult o atitudine pe care clasa de mijloc din China a adoptat-o în ultimii doi ani.

Și mai ales cu felul în care China pedepsește miliardarii, de văzut ce s-a întâmplat cu Jack Ma, ce s-a întâmplat cu toți acești miliardari care sunt reținuți brusc, care sunt dispăruți, care ajung să fie acuzați și fug în alte țări. Cu siguranță nu este o perspectivă ademenitoare să devii miliardar în China, deoarece se pare că de îndată ce o faci, ai o țintă pe spate și nu te poți ascunde nicăieri în lume. După ce am vorbit cu un număr de prieteni chinezi, am ajuns la consensul actual că ambiția, pe care o au majoritatea dintre ei, nu este de a obține o slujbă bine plătită sau de a deveni milionar sau un miliardar, nu: ambiția lor este să obțină un loc de muncă la guvern pentru că dacă lucrezi pentru guvern primești beneficii bune, ți se oferă rezerve de ulei, de orez și hârtie igienică ca bonus anual. Pe lângă alte lucruri și viața este confortabilă, vei avea o pensie bună și nu va trebui să-ți faci griji. Am întâlnit niște oameni minunați în China, uimitori și e pur și simplu oribil să văd că sistemul din jurul lor îi înfrânge și le ia tot acel entuziasm. Economia Chinei a încetinit de mult timp.

Acum locurile de muncă sunt mult mai dificil de obținut acolo este o concurență acerbă, în special pentru acele poziții guvernamentale râvnite. Când am ajuns prima dată în China, călătorind în zonele rurale, vorbeam adesea cu oamenii și au o vorbă și zicala este care înseamnă să treci ziua și aceasta este o atitudine pe care o găsești în zonele rurale ale Chinei, unde oamenii fac cât mai puțin posibil doar pentru a trece a doua zi. Această mișcare de delăsare totală, este un lucru nou, masiv în China, ce atinge doar o parte a societății chineze, în special clasa de mijloc și cu cât guvernul chinez închide China mai mult, cu atât mai mult îi pedepsește pe cei care ies în evidență, pe cei care se străduiesc să fie cu adevărat.

Deci, care sunt șansele de a face ceva diferit de *let it put - bai lay*?

Fie există unele reacții sarcastice, dar extrem de conectate cu perspectiva tristă a realității, pe internet, cum ar fi cântece sau aluzii - care sunt întotdeauna cenzurate rapid de guvern, sau apelați la religie, ca rugăciunea intensă pentru succes și o schimbare pozitivă pentru ei...

Bibliografie

Geert Hofstede: Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context, 2011.

Let it Rot - China's Youth are Giving Up on Life, podcast: https://www.youtube.com/watch?v=IfgFNRnXCMc

Davidovic, Ivana: 'Lying flat': Why some Chinese are putting work second, BBC News, Feb 2022: https://www.bbc.com/news/business-60353916

Ji Siqi: What is ‘lying flat’, and why are Chinese officials standing up to it?; South China Morning Post, Oct 2021: https://www.scmp.com/economy/china-economy/article/3153362/what-lying-flat-and-why-are-chinese-officials-standing-it

Yanqiu Rachel Zhou: The lying flat movement, global youth, and globality: a case of collective reading on Reddit, 2021: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14747731.2023.2165377

Cum citesc de timpuriu copiii chinezi?

***Tao Qingjuan*[1]**

Rezumat

Abilitatea de a citi este o capacitate foarte complexă și predictivă care joacă un rol foarte important în cunoașterea și dezvoltarea copiilor. Prin urmare, este foarte important să se cultive capacitatea de citire timpurie a copiilor. Au existat multe studii internaționale asupra capacității de citire în copilărie timpurie, dar cele mai multe dintre ele se bazează pe capacitatea de a citi în limba engleză. Engleza este o scriere fonetică, în timp ce caracterele chinezești sunt o formă de ideogramă. Există diferențe în achiziția textului și înțelegerea semantică. În primul rând, în domeniul cercetării lecturii occidentale, unii cercetători consideră că capacitatea de procesare a vorbirii este factorul de bază care afectează dezvoltarea lecturii copiilor. În domeniul cercetării lecturii chinezești, studiul impactului foneticii asupra citirii caracterelor chinezești nu s-a ajuns la un consens. În comparație cu importanța foneticii pentru citirea caracterelor chinezești, este dobândirea radicalilor chinezi mai favorabilă citirii caracterelor chinezești? În al doilea rând, pe baza complexității vizuale a caracterelor chinezești, de la nivel cognitiv, explorați impactul atenției vizuale asupra dezvoltării capacității de citire a copiilor chinezi. În cele din urmă, pe baza cercetărilor privind alfabetizarea și cogniția copiilor, vom analiza dacă există diferențe de gen în lectura timpurie și vom propune strategii direcționate pentru intervenția timpurie a lecturii pentru copiii chinezi, în special în zonele rurale cu condiții insuficiente de lectură.

Cuvinte-cheie: *capacitatea de citire și scriere, procesare vizuală, recunoașterea vocii, citire timpurie.*

[1] Editor, Qingdao Publishing House Children's Book Department, China.

Dilema lecturii timpurii pentru copiii vorbitori de chineză

Cum să publice cărți pentru copii pe care le place să le citească este o preocupare în publicare. Copiii doresc adesea să se abțină de la citirea cărților pentru copii. Selecția subiectelor cărților se bazează mai mult pe judecata personală, în care experiența și judecata liderilor sunt baza principală. Pe lângă datele vânzărilor de pe piața cărților, este totuși o urmărire a datelor post-eveniment. În lumea editorială, este situația în care oamenii echivalează datele vânzărilor de cărți cu interesele copiilor pentru lectură.

În același timp, mulți părinți chinezi nu știu să aleagă cărți pentru copiii lor. De cele mai multe ori, părinții vor cumpăra cărți pentru copiii lor pe baza listelor de cărți recomandate de unii experți, precum și cărți recomandate de unii influenceri online. Unele dintre cărțile vândute de acești experți pe internet sunt cărți pentru copii de înaltă calitate, dar multe au prețuri mici pentru a atrage părinții. Pentru că, în majoritatea cazurilor, scopul aducerii de mărfuri este atingerea unui obiectiv de vânzări, cum ar fi o transmisie live de 4 sau 8 ore pentru a atinge 100 de milioane de vânzări de cărți. Din punctul de vedere al producției și al consumului cărților, niciun punct de plecare nu vine din lectura copiilor.

În plus, la nivel național, guvernul chinez va promova lectura pentru toți, în special pentru copii, începând cu 2021. În toată țara, diverse instituții, grupuri și promotori de lectură au creat și o varietate de activități de lectură pentru copii. Acele activități sunt o încercare bună, dar, în același timp, o problemă care nu poate fi ignorată este că majoritatea activităților desfășurate de acești promotori și instituții de lectură sunt activități comune de lectură a unei anumite cărți clasice, care nu implică învățarea abilitățile de citire ale copiilor. Concentrându-se pe conținutul cărții, stilul de lectură comună este, de asemenea, legat de experiența personală de viață a cititorului, mai degrabă decât de predarea abilităților profesionale de lectură. Astfel, joacă un rol minim în dezvoltarea capacității de citire a copiilor.

În mod fundamental, este legat de necesitatea unei metodologii corespunzătoare pentru lectura timpurie a copiilor chinezi de către promotorii multor instituții de lectură. Prin urmare, din perspectivă metodologică, găsirea unor metode adecvate pentru citirea timpurie a copiilor vorbitori de chineză este imperativă. Îndrumați copiii să stabilească interese și obiceiuri de lectură timpurie și, pe această bază, lăsați copiii să stăpânească metodele științifice de lectură și, în cele din urmă, să obțină o lectură independentă, o lectură eficientă și o lectură pe tot parcursul vieții.

În plus, stăpânirea metodelor științifice de lectură are o importanță și mai mare pentru copiii din zonele rurale din China. În regiunile muntoase îndepărtate și în zonele rurale, materialele de lectură disponibile pentru mulți copii sunt manuale, iar abilitățile de citire pe care le pot stăpâni sunt în principal alfabetizare. Este și mai important ca copiii din zonele îndepărtate să citească timpuriu și să le învețe metode științifice de lectură. Pentru a preveni ca lipsa capacității de citire să afecteze dezvoltarea generală cognitivă și academică.

Studiul general al lecturii copiilor chinezi

Cercetările anterioare au arătat relațiile predictive concurente și longitudinale dintre abilitățile cognitiv-lingvistice și performanța de citire, cum ar fi abilitățile de procesare fonologică (conștientizarea fonologică, denumirea rapidă și memoria verbală pe termen scurt) (Gottardo & Lafrance, 2005). Chineza este o limbă „morfosilabă", iar fiecărui caracter chinezesc îi corespunde o silabă (Chen & Pasquarella, 2017). O altă caracteristică izbitoare a chinezei este că este o limbă tonală. Există patru tonuri diferite în chineza mandarină. Sistemul de scriere chinezesc este logografic. Majoritatea caracterelor chinezești sunt caractere compuse cu radicali fonetici și semantici.

Abilitățile vizuale sunt esențiale pentru a învăța să citiți limba chineză, deoarece ortografia chineză constă din mii de caractere vizuale complexe (Luo și colab., 2013). O meta-analiză a arătat că abilitățile vizuale au corelat moderat cu dobândirea lecturii chineze (Yang și colab., 2013). Studiile concomitente au arătat, de asemenea, că abilitățile vizuale au fost asociate cu citirea caracterului copiilor la grădiniță (Luo și colab., 2013).

Factorii care afectează citirea timpurie a copiilor vorbitori de chineză

1. Caracteristicile metalingvistice unice ale caracterelor chinezești

Cel mai vechi limbaj uman a apărut în limbajul vorbit, dar lectura a existat în limbajul scris. Chineza nu face excepție. Ca o scriere antică, caracterele chinezești au peste 3.000 de ani de istorie. Pe lângă sistemul său unic de scriere și pronunție, acest sistem antic de scriere a suferit multe evoluții în timpul dezvoltării sale istorice îndelungate, ducând la modificări ale tonului, pronunției, formei, sensului și structurii gramaticale. Au avut loc multe

schimbări, astfel încât această limbă străveche diferă semnificativ de alte limbi „tinere”. Face ca studiul chinezei din întreaga lume să fie foarte unic și complex.

Ca limbă străveche, înainte de a evolua în mandarinul folosit în mod obișnuit, chineza a fost transmisă în principal prin recitare orală, iar metoda de scriere a folosit caractere tradiționale chinezești care erau diferite de cele folosite astăzi. În procesul de transmitere orală s-a dezvoltat ulterior limbajul scris „Pronunță de citire”, care este, de asemenea, diferit de pronunția actuală. Chineza veche este, de asemenea, foarte diferită în ceea ce privește gramatica și semnificația cuvintelor, ceea ce aduce, fără îndoială, provocări pentru continuarea semnificația și pronunția caracterelor chineze mandarine și dificultăți de învățare și memorie de către copii a caracterelor chineze mandarine.

Ca sistem de scriere ideografică „morfem-silabă”, caracterele chinezești sunt cea mai mică unitate de pronunție a silabelor, iar silabele includ pinyin și tonuri. Cercetările au demonstrat că pronunția chineză are un efect predictiv asupra lecturii copiilor, iar procesarea conștientizării silabelor în chineză este mai complexă decât procesarea silabelor în limbile alfabetice. Copiii continentali învață 63 de caractere chinezești în pinyin, inclusiv 23 de consoane inițiale, 24 finale și 16 silabe pentru recunoașterea generală. În plus, pinyinul chinezesc conține și patru tonuri. Pinyin-ul și tonurile caracterelor chinezești au puțin de-a face cu forma scrisă a caracterelor chinezești. Majoritatea caracterelor chinezești necesită memorie mecanică atunci când își memorează pronunția. Îi face mai dificil pentru copii să stăpânească corespondența dintre sunetele și formele caracterelor chinezești.

Din punct de vedere morfologic, glifele caracterelor chinezești joacă un rol crucial în citirea chinezei. Cercetările privind limba chineză arată, de asemenea, că conștientizarea ortografică contribuie la capacitatea de citire (Ho & Bryant, 1997). Structura caracterelor chinezești este, de asemenea, mai complexă decât cea a limbilor alfabetice. 80% din caracterele chinezești sunt combinate, inclusiv componente fonetice și radicali. Există mai mult de 1.000 de fonetici și aproximativ 190 de radicali în chineză. Acest număr masiv de sunete fonetice are foarte puțin de-a face cu semnificația caracterelor chinezești și are legătură doar cu pronunția finală. Se referea la metoda inventată de pronunție a caracterelor chinezești, „metoda Fanqie”. Cea mai veche invenție a pronunției chineze a fost în dinastia Han, acum mai bine de 2.000 de ani.

Odată cu introducerea scripturilor budiste indiene, scrierea indiană veche a fost introdusă în China. Scriptul indian antic este o limbă alfabetică; un cuvânt are consoane inițiale și finale. De atunci, caracterele chinezești au folosit

un caracter pentru a reprezenta consoana inițială și altul pentru a reprezenta sunetul final. Cele două caractere au fost citite continuu și rapid pentru a tăia pronunția altui caracter chinezesc. Finala caracterului anterior este omisă, iar consoana inițială a caracterului următor este omisă, producând astfel pronunția unui caracter. Pe lângă complexitatea structurii scrisului, chineza are multe cuvinte compuse, iar pronunția sau semnificația diferitelor cuvinte compuse se vor schimba. Toate acestea aduc obstacole în calea recunoașterii, memoriei și procesării caracterelor chinezești, așa că trebuie mobilizată mai multă cunoaștere.

Deoarece lectura este o corespondență între limba scrisă și cea vorbită, iar copiii chinezi au primit mai multă pregătire gramaticală în comunicarea orală zilnică, impactul asupra gramaticii propozițiilor în citirea mandarină este relativ mic. Acest punct arată o diferență clară atunci când citiți în chineza veche. Semnificațiile, utilizarea și gramatica chinezei antice sunt destul de diferite de cele ale chinezei mandarine; chiar dacă copiii cunosc toate caracterele chinezești, ar putea avea nevoie de ajutor pentru a înțelege sensul propoziției. În același timp, va fi afectată și fluența în citire a copiilor.

2. Cercetări privind atenția vizuală în lectura chineză

Capacitatea de citire a copiilor poate fi măsurată eficient prin denumirea și fluența caracterelor chinezești. (Li Wenling, Xue Jin, Shu Hua, 2020) Numirea caracterelor chinezești și fluența citirii sunt inseparabile de atenția vizuală.

Atenția vizuală înseamnă atenție selectivă la informațiile vizuale. Conform înțelegerii generale, procesarea semantică a cuvintelor scrise necesită participarea atenției vizuale (Stolz & McCann, 2000). Funcția atenției vizuale și funcțiile sale în citire sunt următoarele (Vecera & Rizz0, 2003): ① Atenția vizuală poate crește contrastul și rezoluția percepției spațiale a caracterelor chinezești fiindobservat; ② Atenția vizuală poate reduce interferența caracterelor chinezești din jur asupra procesării caracterelor chinezești curente; ③ Atenția vizuală poate promova memoria individului despre caracterele chinezești observate. Aceste funcții ale atenției vizuale sunt esențiale în procesul lecturii chinezești. În primul rând, procesarea cuvintelor chinezești necesită o recunoaștere specială a detaliilor cuvintelor, iar atenția vizuală îi poate ajuta pe copii să distingă cuvintele în ceea ce privește viteza și percepția. În special printre caracterele chinezești, există mai multe glife similare — de exemplu, Ren(人), Ru（入）, Ji（己）, Yi（已）, Si（巳）, Mo（末）, Wei

（未） etc. Pentru recunoașterea acestor caractere chinezești, atenția vizuală joacă un rol semnificativ „în lumina reflectoarelor”, care poate completa distincția caracterelor chinezești mai subtil, completând astfel o înțelegere precisă a semnificației caracterelor.

Citirea caracterelor chinezești este citirea șirurilor de text continue și fiecare caracter nu are o separare absolută. Va provoca interferențe vizuale cu cuvintele din jur într-o anumită măsură. Menținerea focalizării atenției vizuale poate reduce într-o anumită măsură această interferență. Unii cercetători au descoperit că creșterea spațierii dintre cuvinte poate îmbunătăți scorurile de citire a capitolelor pentru copii în franceză și italiană (Zorzi et al., 2012). Dimensiunea fontului cărților pentru copii și spația dintre rânduri sunt mai semnificative în industria editorială din China decât în cărțile pentru adulți. Atenția vizuală îi poate ajuta pe cititorii copiilor să observe mai multe cuvinte simultan, îmbunătățind eficiența lecturii.

Dimpotrivă, încetineala transferului de atenție va face dificil pentru cititorii copiilor să se desprindă de caracterele chinezești actuale cărora le acordă atenție și să treacă efectiv la următoarele caractere chinezești. Locuirea vizuală a primelor caractere chinezești va bloca atenția celui de-al doilea caracter, afectând astfel fluența și acuratețea citirii. În plus, cercetările au găsit o corelație semnificativă între căutarea vizuală și capacitatea de citire a copiilor. Una dintre metodele de intervenție în dislexie corespunzătoare atenției vizuale este de a permite copiilor să folosească citirea cu degetele atunci când citesc. Viteza de mișcare a degetelor poate fi puțin mai rapidă decât cea a mișcării vizuale.

3. Cercetări privind influența familiei asupra lecturii în limba chineză a copiilor

Fiind locul principal pentru copii pentru a efectua lectura timpurie, importanța familiei este de la sine înțeleasă. Într-un studiu asupra dislexiei la copiii finlandezi, s-a constatat că copiii au antecedente familiale de dislexie. Dacă tatăl sau mama unui copil are dislexie, copilul are un risc crescut de a dezvolta dislexie în viitor (Leinonen et al., 2001). Cu toate acestea, puține cercetări raportează despre lectura copiilor chinezi că dislexia ereditară este încă o preocupare. Prin urmare, intervenția timpurie a citirii este crucială. Prin urmare, intervenția timpurie a citirii este crucială.

Într-un sondaj de urmărire pe termen lung a copiilor vorbitori de chineză, s-a constatat că nivelul de lectură al copiilor este corelat pozitiv cu nivelul de

educație al mamei lor; adică mamele copiilor cu un punct de plecare mai mare pentru dezvoltarea vocabularului au cel mai înalt nivel mediu de educație (Song et al., 2015). De asemenea, este în concordanță cu teoria cognitivă socială conform căreia copiii învață noi abilități prin observație și interiorizare. De asemenea, reflectă într-o anumită măsură faptul că mamele joacă un rol de neînlocuit în dezvoltarea lecturii copiilor în mediul lor familial timpuriu.

Având în vedere impactul atenției vizuale a copiilor asupra lecturii menționat mai sus, în lectura timpurie acasă, părinții pot acorda atenție cultivării interesului de citit al copiilor pentru lectura părinte-copil cu copiii lor. De asemenea, ar trebui să sporească gradul de conștientizare a textului copiilor și să acorde atenție îndrumării metodelor de lectură. La citirea timpurie a copiilor, atenția vizuală se concentrează mai mult pe imagini decât pe cuvinte, iar părinții trebuie să știe unde este atenția vizuală a copiilor lor în timp ce citesc cu copiii lor. Mai mult, părinții nu vor folosi în mod conștient cuvinte sau acțiuni pentru a-i ghida pe copii să acorde atenție textului. Va rezulta că, deși există activități de lectură pentru părinți-copil, alfabetizarea lor nu s-a îmbunătățit semnificativ, iar lectura lor capacitatea încă trebuie îmbunătățită. Este recomandat ca părinții să folosească dialoguri și metode de citire punctuală pentru a-i ghida pe copii să acorde atenție cuvintelor din carte și să interacționeze cu copiii punând întrebări pentru a-i ghida pe copii să găsească răspunsuri din cuvinte, realizând astfel rolul de a învăța cuvinte noi (Ji, 2006).

Concluzii

Acest articol explorează factorii care influențează lectura copiilor chinezi pe baza limbii unice și a sistemului de scriere al chinezei și influența factorilor metalingvistici unici ai caracterelor chinezești. Din analiza pronunției, tonului, formei, semnificației și gramaticii caracterelor chinezești, se concluzionează că fiecare caracter este cea mai mică unitate de memorie și de învățare în lectură. În același timp, textul studiază mecanismul de impresie al factorilor de procesare vizuală în lectura copiilor chinezi și analizează strategiile de optimizare. În cele din urmă, explorează rolul familiilor în lectura copiilor și modul în care părinții pot „exersa în mod deliberat" strategiile de lectură ale copiilor în lectura părinte-copil pentru a-i ghida pe copii să stăpânească cuvinte noi, îmbunătățind astfel capacitatea de citire timpurie. Relația dintre tonuri, semnificațiile cuvintelor, gramatică și capacitatea actuală de citire a chinezei în chineza veche, care este unică pentru chineză, trebuie studiată mai mult. Pe

baza constatărilor, deoarece există puține cercetări cu privire la utilizarea caracterelor chinezești antice și a mandarinului, vom încerca cercetări suplimentare asupra chinezei tradiționale și chinezei mandarine pentru a testa competența de citire în citirea timpurie a copiilor.

Bibliografie

李文玲，薛锦，舒华.（2016).儿童阅读的世界 II：早期阅读的生理机制研究(pp.40). 北京：北京师范大学出版社.

Chen, X., & Pasquarella, A. (2017). Learning to read Chinese. In L. Verhoeven & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems*, (pp.31–56). Cambridge: Cambridge University Press.

Gottardo, A., & Lafrance, A. (2005). *A longitudinal study of phonological processing skills and reading*

in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 26, 559–578.

Ho, C.S.-H.& Bryant, P.(1997). Learning to read Chinese beyond the logographic phase. *Reading Research Quarterly*, 32, 276-289.

Leinonen, S., Muller, K., Leppänen, P., Aro, M., Ahonen, I., & Lyytinen, H. (2001). Heterogeneity in adult dyslexic readers: Relating processing skills to the speed and accuracy of oral text reading. *Reading and Writing*, 14, 265-296.

Luo, Y. C., Chen, X., Deacon, S. H., Zhang, J., & Yin, L. (2013). The role of visual processing in learning to read Chinese characters. *Scientific Studies of Reading*, pp. 17, 22–40.

Stolz, J. A., Mccann, R. S. (2000). Visual word recognition: Reattending to the role of spatial attention [J]. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(4), 1320–1331.

Yang, L. Y., Guo, J. P., Richman, L. C., Schmidt, F. L., Gerken, K. C., & Ding, Y. (2013). Visual skills and Chinese reading acquisition: A meta-analysis of correlation evidence. *Educational Psychology Review*, 25, 115–143.

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., et al. (2012). *Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia [J]. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(28), 11455-11459.

Conexiunea dintre artă și creativitate

Georgiana Ceaușu[1]

Rezumat

Arta are o conexiune deosebită cu gândirea noastră. Tot ceea ce vizualizăm poate fi recreat pe o foaie de hârtie. Înainte de a fi creat desenul ne formăm o schemă mentală a acestuia, ne imaginăm cum ar putea arăta. Odată ce a fost creată o imagine mentală a desenului, o transpunem folosind talentul artistic pe hârtie. Tot procesul de gândire duce până la urmă la o înșiruire creativă de gânduri până la transpunerea în realitate. Conturul pe care l-am vizualizat prinde formă, odată și cu acele culori pe care le-am ales. Inspirația poate veni de oriunde din realitate, dar și din mintea noastră. Creativitatea presupune însușirea de a fi creator, de a crea ceva nou și diferit față de ceilalți. De aceea, activitatea creatoare poate fi considerată drept forma cea mai înaltă a activității omenești. Nu a fost și nu este posibil progresul omenirii fără activitate creatoare. Personalitatea umană este înzestrată cu o formulă specifică de creativitate care implică toate componentele sale importante: constituția morfo-fiziologică, caracterul, atitudinile, aptitudinile, temperamentul, motivația, în așa măsură încât se poate considera că dezvoltarea creativității se confundă cu dezvoltarea personalității. Există anumite structuri cerebrale care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferite grade pentru sinteza unor noi imagini, noi idei. Totuși, e nevoie de intervenția mediului, a experienței pentru ca ele să dea naștere la ceea ce numim talent. Fară îndoială, un al doilea factor care trebuie amintit îl constituie experiența, cunoștințele acumulate. Importantă nu este doar cantitatea, bogăția experienței, ci și varietatea ei.

Cuvinte-cheie: *artă, gândire, creativitate, desen, inspirație.*

[1] Studentă UMF Iași, Facultatea de Cosmetică medicală și tehnologia produsului cosmetic, an II

Introducere

Când vorbim despre creativitate, mulți dintre noi am fost obișnuiți să ne ducem cu gândul, în primul rând, la domeniul picturii, muzicii, literaturii sau dansului. Fiind un termen foarte cunoscut, fiecare dintre noi ne-am format o imagine despre ce înseamnă să fii creativ. Creativitatea, însă, este un concept multidimensional și se poate manifesta în multiple domenii. Etimologia cuvântului latin „creare”, se referă la a naște, a făuri. Creativitatea este o aptitudine, o dispoziție a intelectului de a elabora idei, teorii, modele, obiecte originale, plecând de la datele și obiectele preexistente. Este o caracteristică, o performanță a unei persoane, o facultate sau o capacitate a acesteia de a inova sau inventa (în tehnică), de a descoperi (în știință), de a crea (în artă).[2]

Creativitatea presupune însușirea de a fi creator, de a crea ceva nou și diferit față de ceilalți. De aceea, activitatea creatoare poate fi considerată drept forma cea mai înaltă a activității omenești. Nu a fost și nu este posibil progresul omenirii fără activitate creatoare. Personalitatea umană este înzestrată cu o formulă specifică de creativitate care implică toate componentele sale importante: constituția morfo-fiziologică, caracterul, atitudinile, aptitudinile, temperamentul, motivația, în așa măsură încât se poate considera că dezvoltarea creativității se confundă cu dezvoltarea personalității. Există anumite structuri cerebrale care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferite grade pentru sinteza unor noi imagini, noi idei. Totuși, e nevoie de intervenția mediului, a experienței pentru ca ele să dea naștere la ceea ce numim talent. Fără îndoială, un al doilea factor care trebuie amintit îl constituie experiența, cunoștințele acumulate. Importantă nu este doar cantitatea, bogăția experienței, ci și varietatea ei.

Persoana creativă este cea care citește, observă, ascultă și investighează, are un nivel superior de aspirații, sesizează cu ușurință corelațiile, este permanent mânată de curiozitate și descoperire, pune întrebări profunde. Este o persoană originală în gândire și acțiune, interesată de soluții neobișnuite, cu un spirit independent și critic în gândire și conduită. Ea are încredere în forțele proprii, este plină de idei, are o deosebită fluență verbală sau conversațională, este imaginativă, fantezistă. Are inițiativă intelectuală creatoare, este deseori nonconformistă, îi place să experimenteze, încearcă mereu idei noi, produse noi. Are o mare flexibilitate a ideilor și a gândirii, este persistentă și perseverentă. Dacă ne lipsește creativitatea, individualitatea și frumusețea,

---

[2] https://www.jurnaluldeestetica.ro/arta-frumusete-si-creativitate

încercăm mereu să umplem golul din noi cu lucruri materiale fără sens. Ne putem folosi întotdeauna propriile mâini, propriile idei, talentul și abilitățile noastre pentru a face lucrurile frumoase de care avem nevoie – pentru a umple acea sete permanentă de frumusețe din sufletul nostru.

Creativitatea este un proces mental înnăscut, însă fiecare persoană este unică în felul său astfel încât doi oameni nu vor gândi niciodată la fel și nici nu vor genera aceleași idei. Pentru domeniul artistic, creativitatea reprezintă o adevărată unealtă, am putea spune chiar cea mai importantă. Pentru a înțelege corect conceptul de creativitate artistică, trebuie să se realizeze legătura între arta și creativitate. Arta reprezintă, pe scurt, esența creativității umane. De-a lungul timpului, conceptul de artă a trecut prin numeroase schimbări, fiind influențat de domeniul politic, religios, cultural și social.[3]

Indiferent de domeniul despre care vorbim, procesul creativ este unul foarte complex. Pentru domeniul artistic, creativitatea se concretizează prin procesul de creație. Charles Darwin afirma că creativitatea artistică se află în strânsă legătură cu modul în care creierul funcționează. Capacitatea de a crea a artiștilor este mult mai mare decât cea a oamenilor obișnuiți, însă și pentru cei din urmă creativitatea este caracteristică.

Procesul de creație artistică se împarte în mai multe etape. În prima etapă, ideile sunt acumulate iar artistul realizează o schiță a viitoarei opere de artă. În cea de-a doua etapă, care poartă și numele de incubație, se încearcă elaborarea unor noi idei, a unor concepte său a operei de artă în sine. Această etapă poate dura destul de mult timp. Abia în etapa finală creativitate atinge punctul suprem. „Iluminarea", pentru că acesta este numele ultimei etape a procesului de creație artistică, presupune găsirea soluției. După această etapă urmează verificarea, în care artistul își analizează operă de artă și o modifică dacă este necesar. Cel mai adesea verificarea se produce în cazul literaturii. Creativitatea nu se rezumă la artă, așa cum nici arta nu se rezumă doar la ceea ce fac artiștii în atelierele lor. Poți fi creativ când gătești, când descoperi natura, când pictezi, când dansezi, când rezolvi o problemă, când găsești o soluție, poți fi creativ în mii și mii de feluri. Cineva este creativ și inventiv la spus glume, altcineva se pricepe de minune la desen, altcineva e tare bun la calcule „creative". Toate acestea desemnează creativitatea, iar dacă acest proces te face să te simți bine și îți produce bucurie, atunci e vorba de o îngrijire de sine creativă.[4]

---

3 https://destepti.ro/creativitatea-si-rolul-sau-in-arta/#google_vignette

4 https://cafe-psychologique.md/importanta-artei-si-creativitatii-pentru-ingrijirea-sinelui/

Majoritatea oamenilor evită să practice activități artistice și de creație pentru că sunt influențați de reprezentarea socială stereotipizată a artei – „tot ce e legat de scenă și muzee”. Și într-adevăr, dacă aceasta este viziunea ta despre artă, atunci o frică de nedepășit te va stăpâni și te va împiedica să-ți exprimi eul artistic prin cântec, pictură, dans sau altceva.

Au existat în trecut, există și în prezent, culturi în care a face artă este o practică socială în care sunt implicați toți, oricine își dorește și oricui îi place, poate să cânte, să danseze, să povestească, să picteze. A face artă este o practică socială, firească și indispensabilă, mai ales, în cadrul comunităților.

A face artă este și o importantă practică individuală de îngrijire a sinelui, care contribuie în mod esențial la sporirea calității vieții.

Iată cum ne poate ajuta arta în îngrijirea sinelui:

– Ne conectează cu natura.
– Ne ajută să ne oprim din goana zilei și să trăim bucurându-ne de moment.

Să creezi înseamnă să faci ceva fără a avea un plan bine pus la punct, iar aceasta este o aventură incredibilă care te învață să apreciezi imprevizibilul și să-ți descoperi puteri și abilități nebănuite.

Te învață să te lași dus de val, să trăiești stări neobișnuite de inspirație, în care timpul parcă stă pe loc.

Creativitatea este definită ca trăsătură complexă a personalității umane, constând în capacitatea de a realiza ceva nou, original, natura fiind una din principalele surse de inspirație în ceea ce privește dezvoltarea creativității la preșcolari, școlari, tineri și adulți.[5]

Studiile de specialitate, ca și experiența practică, evidențiază faptul că aceste activități exercită o influență benefică asupra formării personalității elevului nu numai pe plan estetic, ci și pe plan moral, afectiv, intelectual.

În fața acestei comenzi sociale, de creativitate, hotărâtoare pentru ridicarea omului pe noi trepte de cultură și de civilizație, grădinița are un rol bine definit privind dezvoltarea la copii a capacităților creative. Vârsta preșcolară se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ și educarea creativității este necesară și posibilă chiar de la această vârstă.

Dacă altă dată creativitatea, inițiativa erau la voia întâmplării, nu erau dirijate și educate, ceea ce a făcut ca multe talente potențiale să se șteargă în negura vremii, în contextul schimbărilor actuale din învățământul românesc, se impune cu necesitate stimularea spiritului creator, a receptivității estetice,

---

[5] https://ro.scribd.com/document/397748325/creativitate-arta-docx

cultivarea lor în mod sistematic, începând încă de l primele cicluri de învățământ.

Un proces de învățământ modern se cere organizat astfel încât să ajute pe copii să prezinte cunoștințele într-o formă personală, să caute soluții originale, să grupeze și să ierarhizeze ideile. Acestea sunt de fapt dezideratele esențiale ale educării spiritului de creativitate chiar de la vârsta preșcolară.

Unul dintre modelele timpurii ale procesului de creație a fost propus de Graham Wallas (1858-1932),profesor de Științe Politice la London School of Economics, în cartea sa *The Art of Thought* (Arta gândirii) (1926)[24]. Modelul propus inițial de Wallas conținea 5 faze:[6]

- Pregătire: este o fază de preparare, când are loc definirea, observarea și studiul problemei, se adună informații și materiale de bază asupra problemei, pentru a construi o cunoaștere solidă a subiectului (domeniului). Persoana creativă trebuie să cunoască bine domeniul său de specializare, înainte de a se aștepta ca ideile să apară în acel domeniu.
- Incubație: este o perioadă în care problema este lăsată deoparte, pentru o vreme care poate dura minute, săptămâni sau chiar ani. În perioada de incubație problema este internalizată în inconștient, după angajarea activă de la început, gânditorul creativ se ocupă de altceva, complet diferit, iar momentele „aha” (care exprimă triumful revelației) vor apărea ca rezultat al gândirii inconștiente.
- Intimare (avertizare): o fază asociată cu un sentiment care precedă deseori intuiția creativă.
- Iluminare: noua idee sau viziune creativă apare brusc (ca un „flash”) din procesarea inconștientă a informației. În știință se vorbește de „intuiție”, în arte este considerată „inspirație”. Ideile iluminante pot fi declanșate uneori de diferite experiențe, utilizând metafore, observând natura, ascultând muzică etc. Este o fază misterioasă, dificil de descris.
- Verificare: în această fază finală, cunoscută și ca validare, se întreprind activități pentru a verifica dacă ideea „fericită” apărută prin iluminare rezolvă într-adevăr problema, dacă este necesară o eventuală eliminare a unor erori sau lacune.

Dinamica procesului creator, în termenii etapelor realizării operei, include fazele, nu ca succesiune „mecanică”, ci ca momente operatorii permanent intercorelate, astfel că la nivelul fiecăreia se pot întrevedea, cu ponderi

[6] https://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate

sau prevalențe diferite, toate funcțiile operaționale, caracteristice acestor etape: declanșarea, inspirația, încercarea inventivă și încheierea (reușita).[7]

I. Declanșarea (germenele). Această etapă presupune o expectație care se împlinește prin nașterea punctului de plecare, prin exercițiul de asumare a acestuia de către artist (evocare și chemare, indiferent dacă el pare a veni „din afară", căci el poate fi „lucru inert", în afara activității artistului), încât expectația și adoptarea sunt esențialmente active și productive, alcătuind „intenționalitatea formativă" pe care artistul a imprimat-o întregii sale experiențe, devenită încărcătură de energie, „un mod de a vedea formând și de a privi construind" (Gardner, 1993). Punctul de plecare are, potențial, o multitudine de dezvoltări imaginabile, iar artistul trebuie să găsească unica modalitate care îngăduie maturizarea formei (prerogativă care transformă germenele într-o problemă de rezolvat și intenționalitatea în activitate a artistului, în procesul individual de formare pretins de operă).

Expresia operațională a acestei activități este exercițiul („proces de interpretare productivă a materiei artei", sau „însăși materia care pleacă în căutarea unei intenții formative""); paradoxul constă în aceea că exercițiul nu este încă facere, ci stadiu de pregătire, studiu care facilitează apariția sau producerea operei (S. Marcus, 1994, 1997).

II. Inspirația. Embrionul. Etapele procesului artistic. Ca domeniu redus nejustificat la apariția punctului de plecare, eventual brusc, spontan, impetuos și irezistibil, creația este interpretată de L. Pareyson (1977) ca „activitate mai concentrată și mai productivă, absorbită de ținta sa), anume „acea uniune echilibrată de receptivitate și activism ce caracterizează chiar momentele cele mai fericite ale activității umane, când omul se simte cu atât mai liber și mai creator cu cât este mai deschis și mai disponibil spre forțele care, departe de a-l împinge spre inerție, îi suscită și îi stimulează acțiunea. Întreaga activitate a artistului, deci procesul artistic în întregime, se desfășoară sub semnul inspirației, de la nașterea punctului de plecare până la forma care încheie elaborarea. Punctul de plecare poate apare subit, ca o scânteiere de o clipă sau printr-o germinare relativ lentă și răbdătoare. Odată adoptat însă, de activitatea artistului, el nu mai poate fi explicat ca un determinant tiranic care face din artist un simplu executant posedat de daimon, de o forță suprapersonală; din contră, inspirația care îl cuprinde se probează ca facultate sau „atitudine esențială a artistului, reflectată operațional în munca sa, guvernând

[7] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/42-51_11.pdf

cristalizarea ideii în proiect, inovarea și execuția. Propriu inspirației este succesul declanșării și facilitatea operațiilor inventive ce depind tocmai de activitatea artistului, animată de motivația de a nu fi inferioară descoperirii, deci de atitudinea responsabilității, de angajarea și dăruirea laborioasă și productivă care suscită și orientează, reclamă și susține energetic. Pasivitatea artistului, invocată de unele interpretări mitologice, apare ca un nonsens. Caracteristicile psihologice se referă la următoarele elemente:

- Apariția imaginii-idee la nivelul structurilor dinamice ale inconștientului/preconștientului, ca schițe anticipative îndeajuns de saturate intelectiv încât să releve începutul unui scenariu dramatic al creației, cum îl califica L. Rusu (1989).

- Cristalizarea acestei imagini-idee în forme genuine, ale căror atribute sunt legate de tendința de exteriorizare.

III. Încercarea inventivă (organizarea). Aceasta ar urma, în principiu, momentului inspirației, nu ca simplă operare mecanică de alegere-alăturare a părților inventate, ci ca activitate constructivă, de proiectare a operei, de invenție actuală în care inspirația nu interzice încercarea, iar operarea inventivă nu interzice spontaneitatea. Caracteristice rămân impetuozitatea și talentul pe seama cărora trece realizarea acelei consonanțe a elementelor constitutive ale operei, în care atenția genuină a artistului îl menține deschis și disponibil pentru consensul total și profund al elaborării; astfel, dezvoltarea univocă devine drum, singurul drum posibil, iar divinația formei apare ca productivă și executoare. Elaborarea este simultană cu lucrul în materia artei. În primul înțeles, se face mai mult loc unei trăiri accentuat descriptive, în cel de-al doilea înțeles se face mai mult loc unei tratări de conținut operatoriu. Concepută de L. Rusu (1989) ca etapă creatoare cu indici mai lesne observabili, atât pentru introspecția artistului cât și pentru descrierea „din afară", elaborarea este apreciată ca faza crucială a creației artistice; înlănțuire productivă de invenții spontane și/sau deliberate, ea specifică mai întâi, caracterul ordonator al cristalizării proiectului, legitimate de inspirație.

Comportamente care ajută la dezvoltarea creativității, comune în rândul persoanelor foarte creative, conform psihologilor. Fă-ți timp să fii doar tu cu tine, singur cu gândurile tale. Fă mai mult loc imaginației în viața de zi cu zi – observă-ți gândurile și interpretările pe care le dai cu privire la ceea ce observi și încearcă să găsești alte unghiuri din care poți privi o situație. De exemplu, un domn cu un buchet în mână poate fi – la prima interpretare a minții – un îndrăgostit care merge la o întâlnire cu iubita, dar – dacă îți folosești imaginația

– poate fi și un curier care doar le livrează cuiva sau, pur și simplu, un iubitor de flori care le duce la el acasă.[8]

Dezvoltăm identități cărora ajungem să le devenim prizonieri. Fiecare dintre noi, conștient sau mai puțin conștient, ne dezvoltăm identitatea fie în funcție de activitățile profesionale pe care le desfășurăm, fie în funcție de trăsăturile personale. Pentru unele persoane, identitatea este legată de ceea ce fac – de exemplu activități financiare, în cazul unui director financiar absolvent de studii economice. Alte persoane își dezvoltă identitatea pornind de la anumite calități personale – sunt, de exemplu, mai extroverte sau mai introverte. Identitatea însă nu este bătută în cuie, ci ni se poate transforma, poate să evolueze în funcție de ce experiențe întâlnim în viață.

A găsi ce ne lipsește în viață e o căutare, nu o atitudine pasivă. Nu e de ajuns să visăm să se schimbe ceva, dar să continuăm să facem aceleași lucruri ca și până acum. Din punctul de vedere al dezvoltării personale și profesionale, trebuie să încercăm să explorăm răspunsuri la întrebările: ce-ar fi dacă aș face altceva? și de ce nu? Ce ne ține în loc să ne punem aceste întrebări este dificultatea de a ieși din zona de confort. Speranța înseamnă să fii proactiv, să te expui tu pe tine la diferite situații mai puțin comode până vei găsi acel ceva.

Responsabilitatea de a acționa și smerenia de a învăța. Când vrei să explorezi altceva, trebuie să fii conștient că te așteaptă niște obstacole de înfruntat și trebuie să te aștepți că va fi un disconfort la început. Venind de la ceva în care erai bun, trebuie să accepți că ești într-un domeniu nou, să ai umilința și răbdarea să treci prin această etapă și să te gândești că numai așa poți să ajungi din nou într-un moment în care să te simți stăpân pe noile abilități.

Trei pietre de hotar psihologice pe drumul spre o nouă identitate creatoare. Primul prag este acel moment când te întâlnești cu o idee sau cu un domeniu care te fascinează și te gândești dacă ar trebui să petreci mai mult timp să înțelegi mai mult din domeniul respectiv sau să dezvolți ideea respectivă ori ar trebui să continui căutarea. Al doilea moment este cel când îți testezi noua identitate creatoare, noua curiozitate, cu cei din jurul tău sau cu audiența pe care ți-ai ales-o. Este important să nu te oprești dacă audiența inițială n-a rezonat, ci să fii creativ în a testa diferite audiențe, să încerci alte audiențe până când îți dai seama cum poți să continui. Al treilea prag este când zici: am testat mai multe audiențe și o să mă concentrez pe aceasta, ăsta e domeniul unde

---

[8] https://www.andreearosca.ro/oana-velcu-creativitate/

vreau să fiu recunoscut ca persoană creatoare. Toate aceste trei etape iau foarte mult timp. Pot fi și ani de zile.

Personajul deschis la noi informații, gândirea divergentă și evaluatorul sunt cele trei voci ale creativității implicate în procesul creator care se întâmplă în mintea noastră. E un dialog care are loc la nivel de subconștient, între căutarea de informații, identificarea de probleme interesante, oferirea de soluții și decizia de a vorbi sau nu despre soluțiile respective. Fiecare dintre aceste voci are un rol bine definit și e foarte important să le identificăm, să le cunoaștem cât mai bine și să învățăm să lucrăm cu ele – să știm pe care să o folosim mai mult, în ce moment al procesului creator. Pentru că uneori creativitatea înseamnă să spui nu la imaginație și da la acțiune.

Creația își alcătuiește latura sa, ce reflectă o anume chibzuință. Selectarea, eliminarea și prelucrarea unor elemente din realitate sunt operații consubstanțiale raționalității operei de artă, fiindcă: în elementele alese și prelucrate se restrânge și viziunea creatoare a artistului; lucrarea artistului trebuie să constituie un echivalent artistic al realității, având în vedere experiența și organizarea imaginii vizuale de către autor; trierea și ordonarea, prelucrarea se constituie în plăsmuiri artistice, în adevăruri specifice ce coincid cu structurile mentale colective, se adresează acestor conformații, alcătuiri; prin alegeri si prelucrări se ilustrează un mod spiritual de redare a realității.[9]

Atât preocuparea de a găsi un echivalent artistic vieții prin viziunea creatoare a autorului, ca urmare a experienței sale de viață și a existenței structurilor mentale colective – note pe care le reprezintă opera prin selectarea și prelucrarea elementelor din natură, viață cât și nevoia de spiritualizare efectuată ca urmare a acestor operații (selectare, prelucrare) converg atât spre inventarea limbajului artistic cât și spre manifestarea scopurilor active ale artei de educare și informare, în același timp, alegerea și prefacerea realității în contextul unei gândiri metodice creatoare alături de legitățile compoziționale, de proporții, ritm, mișcare, fi gurile de stil pentru literatură, tct., constituie baza materială a raționamentului artei.

Știința și tehnica își aduc contribuția la dezvoltarea cunoașterii și creației artistice și prin critica cibernetică, disciplină de sinteză între unele elemente ale esteticii generative și ale esteticii informaționale.

În prezentarea problemelor cunoașterii și creației artistice între primele expresii supuse atenției au fost și cele ale raționalității și adecvării la real a

[9] https://revista.amtap.md/2017/06/08/reflectarea-cunoasterii-artistice-prin-creativitatea-si-creatia-artistica/

operei de artă. Iar contextul în care apar cumpănirea și potrivirea artistică la realitate este datorat organizării estetice a produsului artistic, unor norme ale creației și condiții, din care pe câteva le subliniem în mod special: o pregnantă participare a artistului la realizarea creației prin selectarea și prelucrarea unor elemente din realitate. Unitatea ce este obligatorie în creația plastică pentru identificarea, individualizarea modelului cât și pentru realizarea valorii artistice; redarea impresiei de realitate fi zică.

În creativitatea artistică se evocă, mai mult, fondul psihologic al individului.

Deosebirile dintre diversele forme de creativitate constau și în criteriile de validare a produsului creat. Astfel, în creativitatea științifică, definitoriu este criteriul adevărului, în creativitate tehnică – cel al eficienței, iar în creativitatea artistică – cel estetic.

Din cele spuse în acest capitol cu privire la creativitatea științifico-tehnică și la creativitatea artistică, desprindem, ca o primă concluzie, că între creativitatea din știință și tehnică, pe de o parte, și creativitatea artistică, pe de alta, există unele diferențe care rezultă din prezența (sau absența) unor aptitudini și interese specifice, din specificul activităților, al informației (cu aptitudinile corespunzătoare), al tehnologiilor, al mijloacelor de expresie din cele două mari domenii ale creației și chiar din diferite domenii ale științei, tehnicii și artei.

În ceea ce privește procesul însuși al creației, există numeroase puncte comune, o înrudire de natură, în orice activitate creatoare este vorba de realizarea unui produs nou, original și de valoare.

Unele diferențe există însă și în ceea ce privește procesul, mai ales în faza de verificare. În știință, verificarea urmărește în ce măsură produsul împlinește criteriul adevărului, în tehnică criteriul eficienței, în artă – criteriul estetic, în primul rând (exprimat de critic și de public).

Abordarea diferențială a creativității este necesară atât pentru cunoașterea aspectelor ei specifice, cât și pentru cunoașterea aspectelor și legităților generale. Cunoașterea aspectelor și legităților generale ajută la o mai bună înțelegere și cunoaștere a creativității specifice, la formarea și educarea ei.

Se consideră că între creativitatea științifică și cea tehnică există o diferență în privința ponderii inteligenței, gradul de solicitare fiind maxim în știință, mai puțin în tehnică și cel mai redus în artă. Aptitudinile speciale sunt mult mai importante în artă și apoi în tehnică, și în cel mai redus grad în știință. Ca tipuri de aptitudini speciale implicate putem menționa că în știință sunt

implicate aptitudinile numerice, verbale, spațiale, iar în tehnică aptitudinile senzorio-motorii și perceptiv-spațiale. Combinarea particularităților din creativitatea tehnică și cea științifică duce la formularea creativității artistice.

Creativitatea din artele plastice se încearcă o reconstruire a realității prin intermediul personalității creatorului, evocarea se realizează direct, nemijlocit. Indicatorii precocității în pictură pot fi stabiliți chiar de la vârsta preșcolarității: viteză în execuție, produsele grafice sunt calitativ superioare față de cele ale celorlalți colegi, îndemânare de nivel superior.

Însușirile specifice creatorului din artele plastice sunt cele pe care le vom enumera în continuare:

- ♦ calitățile senzorio-inotorii implicate: spirit de observație, acuitate vizuală, simțul luminii și al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și volumului;
- ♦ abilitățile motrice: dexteritatea manuală, bună coordonare a văzului și auzului, precizie și rapiditate în mișcările mâinii;
- ♦ abilitățile intelectuale: coeficientul de inteligență cel puțin mediu, imaginație bogată;
- ♦ însușiri afective, motivaționale și caracteriale: pasiune față de artă, sensibilitate, perseverență și putere de muncă.

S-a constatat că arta plastică se produce în sfera metafizicului/ suprasensibilului și că studiul/cercetarea și formarea acesteia în domeniul artistic se realizează prin însușirea și aplicarea unui model teoretic al metodologiei educației artistico-plastice la elevi și studenți din instituțiile de învățământ artistic, care denumește, redă și dezvăluie legile și principiile creativității artistice. Creativitatea este o condiție definitorie a existenței umane, o activitate productivă, rezultatele căreia sunt valorile umane. Creativitatea este definită ca forma superioară a activității umane.

Sunt inventariate principiile aferente creativității artistice și de dezvoltare a acesteia la educații: cu privire la natura adevărului artistic (în artă, adevărul devine), prioritatea receptorului în artă, gradualitatea receptării operei de artă și dezvoltării creativității artistice.

Sunt stabilite și definite dimensiunile principale ale creativității – creatorul și procesul de creație, produsul creației (opera) și receptorul de artă. Este specificat că nivelul și calitatea creativității sunt determinate de calitatea educației generale și de formarea profesională pe care le-a primit artistul în anii de școlaritate și în cei ai tinereții; că metodele și formele procesului de instruire, educație artistică și formare profesională artistică sunt specifice artei și activ.

Sculptură

Arta creării sculpturilor de relief revine în Evul Mediu. Sculptura ca o artă vizuală întruchipează lumea reală în imaginile artistice. Materialul folosit pentru a crea sculpturi - piatra, bronz, marmura, granit, lemn. În proiecte deosebit de mari, se utilizează armături de beton, oțeluri de umplutură plastifiate. Sculpturile sculptate sunt în mod obișnuit împărțite în două tipuri: relief și tridimensional. Ambele sunt utilizate pe scară largă pentru crearea de monumente, monumente și memorii.

Sculpturile relief, la rândul lor, sunt împărțite în trei subspecii:

- basorelief - imagine redusă sau medie de relief;
- relief înalt - relief înalt;
- contra-relief - o imagine de incizie.

Fiecare sculptură poate fi clasificată și menționată în categoria șevaletului, decorativ, monumental. Imaginile sculpturale sunt, de regulă, exponate ale muzeului. Ele sunt în incinta. Decorative sunt amplasate în locuri publice, parcuri, piețe, zone de grădină. Sculpturi monumentale stau întotdeauna în locuri publice vizitate, în piețe, pe străzile centrale și în imediata apropiere a instituțiilor publice.

Arhitectură

Arhitectura utilitaristă a apărut cu aproximativ patru mii de ani în urmă, iar semnele de artă au început să se acumuleze cu puțin înainte de nașterea lui Hristos. Arhitectura este considerată o artă independentă de la începutul secolului al XII-lea, când arhitecții au început să construiască structuri gotice în țările europene.

Creativitatea în arta arhitecturii este crearea de clădiri unice din punct de vedere artistic. Un bun exemplu de creativitate în construcția de clădiri rezidențiale pot fi considerate proiectele arhitectului spaniol Antonio Gaudi, care se află în Barcelona.[10]

Literatură

Soiurile de artă spațiale-temporale sunt cele mai populare și populare categorii adoptate în societate. Literatura este un fel de creativitate în care

[10] https://olnafu.com/art%C4%83-%C8%99i-divertisment/89602-creativitatea-%C3%AEn-art%C4%83-exemple-de-creativitate-%C3%AEn.html

cuvântul artistic este factorul fundamental. Cultura rusă din secolele al XVIII-lea și al XIX-lea cunoștea mulți scriitori străini și poeți.

Creativitatea în arta Pușkin Alexander Pușkin, marele poet rus, a fost extrem de fructuos, în timpul vieții sale scurte el a creat o serie de opere nemuritoare în versuri și proză. Practic toate acestea sunt considerate capodopere ale literaturii. Unele sunt pe lista lucrărilor de geniu de importanță mondială.

Lucrarea lui Lermontov în artă a lăsat, de asemenea, un marcaj notabil. Lucrările sale sunt manuale, clasice în natură. Poetul a murit prea devreme, la vârsta de douăzeci și șase de ani. Dar a reușit să lase în urma lui o moștenire neprețuită, poezii și multe poezii.

Sclipitorul scriitor rus Nikolai Vasilievich Gogol și-a lăsat amprenta asupra literaturii ruse din secolul al XIX-lea. Scriitorul a trăit și a lucrat în perioada de glorie a societății rusești. Arta în opera lui Gogol este reprezentată de o serie de lucrări extrem de artistice care sunt incluse în fondul de aur al culturii rusești.

Coregrafie și balet

Arta dansului a apărut în Rusia în vremuri imemoriale. În limba dansului, oamenii au început să comunice mai întâi la festivitățile festive. Apoi dansurile au luat forma unor spectacole teatrale, au apărut dansatori profesioniști și balerine. La început, ringul de dans era o scenă dintr-un stand sau o arenă de cort de circ. Apoi, studiourile au început să se deschidă, în care au avut loc atât repetiții, cât și spectacole de balet. În viața de zi cu zi a apărut termenul „coregrafie”, ceea ce înseamnă „artă dans”.

Baletul a devenit rapid o formă populară de creativitate, mai ales că dansurile erau însoțite neapărat de muzică, cel mai adesea clasică. Publicul teatral a fost împărțit în două tabere: iubitorii de spectacole dramatice sau de operă și preferând să urmărească un spectacol de dans pe scenă în acompaniament muzical.

Cinematografie

Cel mai popular și masiv tip de artă este cinema. Ultima jumătate de secol a fost înlocuită de televiziune, dar milioane de oameni încă mai merg la cinematografe. Ce explică o cerere atât de mare pentru cinematografie? În primul rând, universalitatea acestei forme de artă. Orice lucrare literară poate fi examinată și va deveni și mai interesantă într-o lectură nouă. Baletul artă,

teatrală performanțe, subiecte științifice populare - toate acestea pot fi, de asemenea, prezentate unui public de film.

Există o întreagă industrie de film, care se bazează pe un studio de film de primă mărime, cum ar fi Metro-Goldwyn-Mayer, 20th Century Fox, Paramount Pictures, și multe altele. Toate cele mai importante companii de film sunt în Hollywood, o zonă specială a orașului Los Angeles. Sute de studiouri de film sunt împrăștiate în întreaga lume. „Dream Factory" este ceea ce se numește cinematografia mondială și aceasta este o definiție foarte precisă.

Factori intelectuali:

- Factorii de fluență/fluiditate, identificați de Guilford: fluența verbală, fluența.
- asociațională, fluența expresională, fluența ideațională.
- Flexibilitatea gândirii: ușurința cu care un individ face legături noi între elemente.
- independente, restructurează scheme, clișee. Opusul acesteia este rigiditatea gândirii.
- Originalitatea: soluții neobișnuite, ingeniozitate, asociații surprinzătoare între.
- Cunoștințele deținute;
- Inteligența; nu există întotdeauna o corelație pozitivă între valoarea IQ și creativitate;
- Imaginația, în special cea creatoare (sau productivă). Procedeele imaginației produc
- Combinări noi, originale, fără de care creativitatea nu poate fi concepută.[11]

Factori non-intelectuali:

- Factori aptitudinali: aptitudinile speciale favorizează desfășurarea unor tipuri de activități cu rezultate supramedii (aptitudini artistice, tehnice, literare, muzicale).
- Factori motivaționali și atitudinali: motivația intrinsecă îl orientează pe om spre ceea ce-l preocupă, ce îl atrage. Atitudinile creative pot favoriza dezvoltarea aptitudinilor.
- Factorii temperamentali își pun amprenta asupra stilului creator al persoanei.

[11] http://www.socio-umane.ro/e107_files/downloads/Resurse%20educationale/Creativitatea.pdf

Nivelurile creativității

1. Creativitatea expresivă este forma fundamentală de creativitate care se manifestă în comportamentul nostru, în gesturi, mimică, desenele copiilor mici.

2. Creativitatea productivă este cea care se materializează în anumite produse originale.

3. Creativitatea inventivă duce la invenții și descoperiri. Ea pune în evidentă capacitatea de a sesiza relații noi și neobișnuite în cadrul unor fenomene cunoscute.

4. Creativitatea inovativă presupune înțelegerea principiilor fundamentale ale unui domeniu (artă, știință) și îmbunătățirea într-un mod semnificativ a unui produs.

5. Creativitatea emergentă este nivelul suprem al creativității la care ajung foarte puțini indivizi și care presupune descoperirea unui principiu, a unei idei care revoluționează un întreg domeniu al cunoașterii.

A fi creativ în viață înseamnă a găsi căi de a îmbunătăți viața, fie că vorbim de cea personală, fie că vorbim de cea profesională.

Concluzii

Noțiunea de creativitate este una din cele mai fascinante noțiuni cu care a operat vreodată știința și care este încă insuficient definită. Situația se explică prin complexitatea procesului creativ, ca și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația. Gama definirii se întinde de la înțelegerea creativității ca o atitudine, indiferent dacă persoana care are o astfel de atitudine elaborează sau nu un produs creativ, până la identificarea acestuia cu o producție creatoare de înalt nivel, cu realizări neobișnuite în diverse domenii. Inventivitatea rezidă în valorificarea socială a capacității omului de a asimila și a depăși mereu nivelul existent al informației, de a-și îmbogăți imaginația și a produce noul, de a acționa pentru materializarea acestui produs. Creativitatea se învață. Când o descoperi, îi simți gustul și ai nevoie de ea ca de aer, devine un mod de viață.[12]

[12] https://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/143/ec_2016_1_Muntean_Iu-Ciobanu_D-Vihocenco_N.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bibliografie

https://www.jurnaluldeestetica.ro/arta-frumusete-si-creativitate

https://destepti.ro/creativitatea-si-rolul-sau-in-arta/#google_vignette

https://cafe-psychologique.md/importanta-artei-si-creativitatii-pentru-ingrijirea-sinelui/

https://ro.scribd.com/document/397748325/creativitate-arta-docx

https://ro.wikipedia.org/wiki/Creativitate

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/42-51_11.pdf

https://www.andreearosca.ro/oana-velcu-creativitate/

https://revista.amtap.md/2017/06/08/reflectarea-cunoasterii-artistice-prin-creativitatea-si-creatia-artistica/

https://olnafu.com/art%C4%83-%C8%99i-divertisment/89602-creativitatea-%C3%AEn-art%C4%83-exemple-de-creativitate-%C3%AEn.html

http://www.socio-umane.ro/e107_files/downloads/Resurse%20educationale/Creativitatea.pdf

https://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/143/ec_2016_1_Muntean_Iu-Ciobanu_D-Vihocenco_N.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Neuroștiința cogniției

Felicia Ceaușu[1]

Rezumat
Neuroștiința cognitivă se ocupă cu studiul proceselor și aspectelor biologice care stau la baza cunoașterii, cu un accent specific pe conexiunile neuronale din creier implicate în procesele mentale. Acestea abordează modul în care activitățile cognitive sunt afectate sau controlate de circuitele neuronale din creier. Au fost descrise diferite stadii ale memoriei: informațiile detectate de senzori se transmit creierului unde sunt reținute vreme de o secundă într-un registru senzorial; din memoria senzorială se selectează informația care atrage intenția si aceasta este transferata în memoria de scurtă durată. Aici doar câteva informații pot fi stocate simultan ele rămânând aproximativ 30 secunde înainte de a fi pierdute, fie împrospătate și consolidate prin atenție și repetare. Dacă informația este interesantă, trezește o emoție, se potrivește cu alte amintiri sau este repetată și învățată prin efort voluntar, atunci poate fi stocată ca element al memoriei de lungă durată; aici o cantitate nelimitată de informații poate fi păstrată nedeterminat. Mulți oameni învinuiesc memoria pentru orice. Atenția este legată de memorie formând memoria de lucru. Memoria de lucru, coordonată la nivelul cortexului frontal și parietal, este un sistem cu mai multe componente care asigura menținerea activă a informației în condițiile desfășurării procesului de prelucrare și a existenței factorilor de distragere a atenției. Vârstnicii normali au dificultăți importante de realizare a sarcinilor complexe care presupun prelucrarea, reorganizarea informației; ca urmare, sunt afectate multe activități cognitive complexe implicate în atingerea scopului - luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, planificare activităților. Afectarea memoriei de lucru reprezintă principalul factor explicativ al îmbătrânirii cognitive. Memoria de lucru este afectată în atrofie de cortex prefrontal, tulburări depresiv-anxioase, tulburări legate de abuzul constant de alcool.

Cuvinte-cheie: *neuroștiință, cogniție, creier, memorie, atenție.*

[1] Cercetător științific III dr., Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gheorghe Zane”, Iași, Filială a Academiei Române

Introducere

În discuțiile contemporane ale filosofilor de tradiție analitică, criteriul cel mai des adoptat pentru specificarea mentalului rămâne *intenționalitatea stărilor conștiinței*, adică proprietatea evenimentelor mentale de a viza sau de a fi în legătură cu anumite obiecte, proprietăți sau relații. Pentru Daniel Dennett, realitatea conștiinței este privită ca un mecanism virtual, rezultat al evoluției umane. Diferitele straturi sau niveluri ale conștiinței imputabile evoluției naturale sunt înțelese ca *trame* sau *pattern-uri*. Eul conștient de sine reprezintă o abstracție, o iluzie de utilizator pe care și-a făurit-o creierul, datorită capacităților sale de a o folosi ca atare. În opinia cercetătorului de peste ocean, care produce modelul „versiunilor multiple” pentru explicarea mentalului, este rezultatul unui mit faptul că spiritul uman s-ar autocunoaște sesizând ceea ce se petrece în interiorul său.

Dacă noi nu suntem decât procese fizico-chimice, actele noastre sunt determinate de ele.

Despre liberul arbitru

Noi avem impresia că facem alegeri datorită libertății de care dispunem, dar s-ar putea să fie doar o iluzie. De unde provine o asemenea libertate? Această întrebare este cu atât mai întemeiată cu cât Kornhuber (Deecke, L., Grozinger, B., Kornhuber, B., 1979) a pus în evidență că, aproape cu o secundă înainte ca un subiect să efectueze un gest, un potențial, denumit potențial de pregătire motrice, apare în aria motorie suplimentară. Totuși, persoana nu simte că trece o secundă între momentul când se decide să apese pe buton și momentul când efectuează gestul. Pentru a lămuri situația, Libet a pus la punct experimentul următor: subiectul este așezat în fața unui cadran pe care un punct negru se învârte foarte repede. Subiectul decide, când vrea el, fără vreo constrângere exterioară, să apese din când în când pe buton. El trebuie să spună: „Când am luat decizia de a apăsa pe buton, punctul negru era pe X.”

În tot acest timp, se înregistrează potențialele care se produc în aria motrice suplimentară. Se constată că potențialul de pregătire începe cu o secundă înainte de actul propriu-zis, dar că subiectul raportează că el a decis de a apăsa pe buton la un moment care corespunde vârfului potențialului de

pregătire, adică cu 0,2 s înaintea actului. Apoi, actul se produce, o descărcare de potențial are loc, curba graficului trece sub axă, semn că gestul a fost efectuat. Materialiștii din toată lumea au fost cuceriți de acest rezultat, dacă au afirmat: „Aceasta este proba că liberul arbitru nu există. Când credem că am luat decizia de a apăsa pe buton, deja au trecut 0,8 s de când creierul nostru a decis de a-l face, dar noi nu suntem conștienți de asta."

Libet nu s-a oprit aici. El a identificat potențialele de pregătire anulate pentru care traseul grafic începea în aceeași manieră, dar actul nu era efectuat, subiectul nu a apăsat pe buton, linia graficului nu a coborât sub axă. Momentul în care subiectul își schimbă decizia de a apăsa pe buton corespunde vârfului potențialului de pregătire motorie, moment situat cu 0,2 s înainte de declanșarea actului, în cazul în care subiectul apasă pe buton sau spune că el decide să apese. În plus, potențialul de pregătire se dezvoltă inițial în cele două emisfere, pentru ca în final o singură mână să se miște. Și cu 0,2 s înainte de act, el se lateralizează, adică el dispare din emisfera corespondentă mâinii care nu se va mișca, atunci când se dezvoltă în cealaltă. În concluzie, ceva fundamental se petrece în cele 0,2 s dinaintea actului. Este momentul când „eul" are de ales între a lăsa să decurgă sau să stopeze actul care a fost început fără el.

Deci, liberul arbitru nu este o iluzie. Dar el este mai limitat decât ne imaginam: el prinde forma unui drept de veto asupra actelor potențiale pe care nu le-am inițiat noi înșine (este mai mult decât probabil că alcoolul sau drogurile fragilizează acest drept de veto, ceea ce permite pulsiunilor inconștiente să se manifeste).

În rândurile de mai jos vom face distincția între *conștiință* – ca procesualitate de interes central a psihicului – și *conștiență* ca stare a unui eveniment mental aparținând conștiinței. Ca adjectiv sau nume, cuvântul *conștient* poate îmbrăca două accepții: *A1)* (referitor la persoane) acel care are un sentiment pregnant despre ceva care îl privește; *A2)* (referitor la lucruri) ceva despre care avem cunoștință (despre care am luat cunoștință); *B)* (referitor la persoane) acel care are în mod natural conștiința acțiunilor efectuate sau, pur și simplu, trăite; este considerat astfel cineva lucid care cunoaște și judecă nu numai lumea exterioară, ci și actele proprii *(*din *Le Grand Robert de la langue française)*. Gândurile noastre conștiente folosesc în primul rând semne – dar și semnale – pentru a dirija „motorul spiritului" nostru și a comanda nenumărat procese cărora noi le ignorăm aproape total existența. Cu toate că noi nu înțelegem cum se petrec lucrurile (de exemplu, când mergem pe jos într-o anumită direcție, avem conștiința unei intenții generale, iar restul se efectuează

oarecum de la sine), învățăm să ne atingem obiectivele, transmițând semnale acestei fantastice mașini, corpul nostru, la fel cum vrăjitorii timpurilor trecute apelau la ritualuri pentru a face diverse farmece. Termenul de *conștiință* se poate utiliza pentru a desemna spiritul sau gândirea în general, pornind de la ideea că orice spirit este cu necesitate conștient. Mulți filosofi folosesc adjectivul „conștient" pentru a desemna stările mentale având drept conținuturi anumite calități percepute (fenomenale), adeseori numite *qualia,* sau pur și simplu experiențe cum ar fi senzația unei neplăceri, percepția unei armonii sonore, resimțirea unei tristeți etc. În acest sens, experiențele se disting de stările mentale numite credințe, gânduri, raționamente, dar și dorințe, speranțe, regrete – toate acestea având drept caracteristică existența unui anumit conținut intențional, fiind orientate spre acest conținut. Mai utilizăm termenul *conștiință* cu privire la propriile stări mentale, atunci când vrem să exprimăm capacitatea noastră de a avea stări mentale de ordinul al doilea (stări mentale referitoare la propriile noastre stări mentale), al treilea și așa mai departe.

Daniel Dennett este ca și John Searle, anti-dualist, însă nu crede că studierea creierului va lămuri problemele conștiinței. El susține că omul a devenit conștient atunci când a dobândit limbajul, și mai ales limbajul interior, propunând o teorie conform căreia se poate considera structura neurală a creierului ca fiind o mașină paralelă care simulează o mașină serială, producând operații secvențiale recursive. Limbajul poate fi considerat o mașină virtuală plasată în creier, mașină care determină producerea conștiinței. Calculatorul poate constitui o bază explicativă pentru *conștiență*, creierul fiind *hardware-ul* iar conștiința, *software-ul*. Daniel Dennett susține că ceea ce trebuie să cunoaștem sunt proprietățile *software-ului*, care trebuie decelate cu instrumentele psihologiei experimentale.

John R. Searle consideră că mintea, mai exact conștiința, este produsul creierului, nefiind de acord cu teoria identității: conștiința este o proprietate a creierului, dar nu poate fi complet traductibilă în termeni neurali. Filosoful crede că se poate caracteriza destul de precis conștiința prin afirmația că „stările conștiente au un oarecare caracter calitativ, fapt pentru care și sunt adeseori descrise aceste stări prin termenul *qualia*" (J. R. Searle, 1994). De aici decurge invitația de a se explica științific „de ce lucrurile calde se simt de către noi a fi calde și de ce lucrurile roșii ni se înfățișează ca roșii" (J. R. Searle, 1994). Un asemenea tip de explicație ar cădea în sarcina neurobiologiei, cu toate că se referă la fenomenul conștiinței. Cu privire la intenționalitatea conștiinței, John Searle subliniază: „Stările ei trebuie să fie direcționate către ceva, chiar dacă

acest ceva nu există ca atare sau este doar o halucinație” (apud G. G. Constandache, 2000). Într-un alt articol din culegerea deja invocată (John R. Searle, 2000), listează câteva caracteristici ale conștiinței:

1) Subiectivitatea este caracteristica cea mai importantă. O teorie a conștiinței trebuie să explice modul în care mai multe procese neurobiologice pot face ca un sistem să intre într-o stare subiectivă de sensibilitate sau conștientizare.

2) Unitatea îmbracă două aspecte. În primul rând, în orice moment dat toate experiențele noastre sunt unificate într-un singur câmp al conștiinței. în al doilea rând, organizarea conștiinței noastre se extinde asupra mai multor momente unice.

3) Intenționalitatea se referă la acele caracteristici proprii mai multor stări mentale prin care acestea sunt direcționate către sau vizează stările de lucruri din lume.

4) Diferența dintre Centrul și Periferia conștiinței se manifestă astfel: în orice moment dat al conștiinței non-patologice, fiecare persoană are ceea ce se poate numi *un câmp al conștiinței* prin care se acordă atenție mai mare anumitor lucruri și nu altora.

5) Aspectul de familiaritate contribuie la asimilarea experiențelor cu un grup de categorii ce ne sunt mai mult sau mai puțin familiare; formele de conștiință non-patologice provin dintr-un aspect de familiaritate. În sindromul CapGras pacienții sunt incapabili să recunoască persoanele cunoscute din mediul lor (soț sau soție), pe care le consideră niște impostori.

6) Starea de spirit privește o parte a tuturor experiențelor conștiente. Aceasta domină de fiecare dată experiența noastră și dă o coloratură afectivă stărilor de conștiință.

7) Condițiile delimitării se referă la modul în care ne parvin toate stările non-patologice de conștiință. Acestea au o anumită situare în timp și spațiu. Deși nu face parte din câmpul conștiinței mele, știu în fiecare moment în ce an mă aflu, în ce loc sunt, cât e ceasul, în ce anotimp și în ce lună mă situez.

Pentru David J. Chalmers (Chalmers, David J.,2000) conștiința are aspecte care pot fi explicate în termeni de mecanisme computaționale și neurale, dar de fiecare dată rămâne în afara teoriei științifice experiența subiectivă și trăirea conștientă care se dovedesc a avea o cauzalitate fizică. Mecanismul funcționalist al conștiinței psihologice poate fi surprins, dar persistă întrebarea: de ce funcțiile fizice sunt însoțite de o anumită experiență conștientă? După părerea lui Chalmers, o nouă știință a conștiinței se va baza pe relația între

datele despre persoana a treia – procesele din creier, comportamentul, interacțiunea cu mediul – și datele despre persoana I referitoare la experiența conștientă. Datele persoanei a treia sunt mai bine cunoscute, nu au aceeași natură cu datele persoanei I. Chalmers susține că scopul unei teorii a conștiinței este să conecteze datele persoanei I cu cele ale persoanei a treia, să le explice pe primele în funcție de cele din urmă sau cel puțin să scoată în evidență conexiunile teoretice între cele două.

Încă din 1969, R. W. Sperry afirmase că „activitatea conștientă este o parte integrantă a procesului cerebral ca atare” (Adrien Pinard, 1998). Apoi neurologul preciza despre conștiință că reprezintă o proprietate emergentă a excitației cerebrale, că experiența conștientă este subordonată constrângerilor fiziologice și structurale specifice și că „numai proprietățile dinamice emergente ale acestor procese cerebrale superioare înalt specializate trebuie interpretate ca fiind substanța conștiinței” sau „calitățile conștiinței”. Observăm tendința lui R. W. Sperry de a apropia până la identificare stările stabile ale conștiinței cu procesele prilejuite de aceasta. Iată de ce Sperry va vorbi despre un interacționism emergent spre a desemna această dependență reciprocă dintre componentele neurale elementare și proprietățile conștiente ale structurilor cerebrale de ansamblu ce reprezintă emergențe datorare reorganizării acestora. Reamintim aici, în cadrul teoriei sistemelor, distincția (pentru care Mario Bunge propunea chiar și un formalism) între *proprietăți ereditare* și *proprietăți emergente* ale unui sistem. Cele ereditare sunt preluate de sistem de la componentele sale iar cele emergente sunt proprietăți noi, apărute în virtutea faptului că sistemul reprezintă o nouă integralitate față de componentele sale. În mod natural, orice sistem ar trebui să aibă cel puțin o proprietate emergentă, altfel ar putea fi un alt gen de colecție (grămadă, mulțime etc.).

Karl R. Popper (Popper, Karl R., 1997) susține în cartea *Cunoașterea și problema raportului corp / minte; O pledoarie pentru interacționism* teza că apariția conștiinței în regnul animal ar fi un efect al evoluției, un produs al selecției naturale. Pentru filosof există trei lumi: lumea 1, a corpurilor fizice și a stărilor fizice și fiziologice, lumea 2, lumea stărilor mentale și lumea 3, a produselor minții omenești. Lumea 2 funcționează ca un intermediar între lumile 1 și 3. El observă o strânsă legătură între sistemul nervos central și „sistemul mental”. Sistemul mental are, în mod clar, propria sa istorie evolutivă și funcțională. Funcțiile sale s-au dezvoltat pe parcursul evoluției de la organismele inferioare la organismele superioare.

Și John Eccles (Eccles John, 1992) în *Evolution du cerveau et création de la conscience* susține că evenimentele mentale sunt necesar legate în mod continuu de procesele neurofiziologice ale creierului. Apariția experiențelor mentale în cursul evoluției pot fi concepute ca servind integrării datelor extrem de diverse pe care le primește creierul animalelor mai evoluate. Aceasta nu explică totuși cum experiențele mentale au apărut în mod misterios într-o lume constituită până atunci din realități pur materiale. Eccles, susținător al teoriei cuantice a conștiinței admite că focalizarea mentală care acompaniază o intenție, o gândire metodică poate produce evenimente neurale prin intermediul unui proces care este analog câmpurilor de probabilitate din mecanica cuantică.

Raționamentul și creativitatea

Cum putem afla dacă raționamentul și creativitatea depind, într-adevăr, de emisfere diferite? Avem nevoie de studii care să implice mai mulți participanți, sănătoși, și metode care să ne permită măsurarea activității creierului, pentru a verifica în ce măsură generalizările ar fi sau nu fondate. De exemplu, un studiu de imagistică de rezonanță magnetică funcțională (IRMf) a arătat că raționamentul deductiv implică activitate mai crescută în structuri din ambele emisfere cerebrale. „Doar în anumite etape ale acestui tip de raționament se observă o creștere mai mare a activității în structuri nervoase din emisfera dreaptă, nu stângă, așa cum ne-am fi așteptat" (Fangmeier, T., Knauff, M., Ruff, C. C., & Sloutsky, V., 2006). Și analogiile verbale par să implice activitate crescută în structuri din ambele emisfere. În ceea ce privește gândirea creativă, s-a arătat în mod repetat că „implică o rețea extinsă de structuri nervoase din ambele emisfere, nu doar din emisfera dreaptă" (Arne Dietrich, Riam Kanso, 2010). Nici atunci când măsurăm în mod specific creativitatea vizuală nu găsim un tipar diferit. Chiar și limbajul, care părea atât de clar dependent de emisfera stângă în studiile de tip „split-brain", se pare că implică o multitudine de arii corticale din ambele emisfere. De exemplu, „stimularea electrică a unor arii din emisfera dreaptă „scurtcircuitează" producerea limbajului, indivizii pierzându-și, temporar, capacitatea de a vorbi" (Penfield & Roberts, 2014).

Putem, așadar, să considerăm această idee un mit? Nu avem dovezi clare nici în cazul raționamentului, nici în cel al creativității, că ar fi specifice unei singure emisfere. Nu avem nicio dovadă că o emisferă mai „activă" ar fi asociată

cu o logică mai bună sau cu o creativitate mai crescută. Și, bineînțeles, nu avem nicio dovadă că ne putem „antrena” emisfera dreaptă pentru a deveni mai creativi, orice ar promite cărțile sau aplicațiile care îți propun exerciții pentru a-ți dezvolta „creierul drept”.

Poate că „ești de dreapta”, creativ, artistic, gânditor cu mintea deschisă, care percepe lucrurile din punct de vedere subiectiv. Sau, poate „ești de stânga”, mai analitic, bun la detalii și mai logic. Cel puțin așa era până acum. Se pare că această idee despre funcționarea creierului a devenit o simplă figură de stil.

Cercetătorii au descoperit că aceste trăsături ale personalității s-ar putea să nu aibă nicio legătură cu ce parte a creierului folosești mai mult. Prin scanarea creierului s-a aflat că ambele părți ale creierului sunt folosite, în aceeași măsură, de către toți oamenii. „Este adevărat că anumite funcții au loc într-o singură parte. Limbajul tinde să fie pe stânga, atenția mai mult pe dreapta. Dar oamenii nu au rețele neuronale mai puternice pe o singură parte, în detrimentul celeilalte. Mai degrabă se determină pas cu pas, conexiune cu conexiune”, a declarat doctorul Jeff Anderson, cercetător la Universitatea din Utah, SUA.

În cadrul acestui studiu s-au luat în considerare peste o mie de persoane cu vârsta cuprinsă între 7 și 29 de ani. Tuturor participanților li s-a scanat creierul într-o stare de odihnă, timp de cinci-zece minute. Cercetătorii căutau ceva denumit „lateralizare”, adică ideea că anumite procese mentale au loc doar pe o anumită emisferă a creierului, cea stângă sau cea dreaptă. Au împărțit creierul în 7.000 de regiuni pentru a vedea dacă conexiunile dintre regiuni erau „lateralizate” pe stânga sau pe dreapta.

„Trebuie să înțelegem tipurile de personalitate asociate cu terminologia «de stânga» sau «de dreapta». Totuși, nu am descoperit tipare în conexiunile din emisfera dreaptă sau în cele din emisfera stângă atribuite unei personalități anume. Poate că tipurile de personalitate nu au legătură cu ce emisferă este mai activă, mai puternică sau cu mai multe conexiuni”, conchide Jared Nielsen, expert în neuroștiință, pentru „Huffington Post”.

Un nou studiu de imagistică a creierului realizat de cercetătorii de la Universitatea Drexel din Philadelphia face lumină asupra acestei controverse, prin studierea activității creierului unor chitariști de jazz în timpul improvizației.

Studiul, care a fost publicat recent în revista NeuroImage, a arătat că procesul de creativitate are loc în primul rând în emisfera dreaptă la muzicienii care sunt relativ neexperimentați în improvizație. Cu toate acestea, muzicienii

cu experiență vastă în improvizație se bazează în primul rând pe emisfera stângă a creierului. Acest lucru sugerează că, în realitate, creativitatea este o „abilitate a emisferei drepte” atunci când o persoană se confruntă cu o situație necunoscută, dar acest proces se bazează pe rutine bine învățate, din emisfera stângă, atunci când o persoană are experiență cu situația respectivă.

Creativitatea se poate naște în ambele emisfere, în funcție de experiența personală.

Luând în considerare modul în care activitatea creierului se schimbă odată cu experiența, această cercetare poate contribui la dezvoltarea de noi metode pentru a pregăti oamenii să fie creativi în domeniul lor. De exemplu, atunci când o persoană este expertă, performanța sa este produsă în principal prin procese relativ inconștiente, automate, care sunt dificil de modificat în mod conștient, dar ușor de perturbat în timpul încercării, ca atunci când conștiința de sine determină o persoană să se blocheze și să nu reușească să facă ce și-a propus.

În schimb, performanțele novicilor tind să se afle sub un control deliberat și conștient. Astfel, ei sunt mai capabili să facă ajustări în conformitate cu instrucțiunile date de un profesor sau de un antrenor. Înregistrările activității creierului ar putea dezvălui punctul în care un executant este gata să lase deoparte un anumit control conștient și să se bazeze pe rutine inconștiente, bine învățate. Eliberarea prematură a acestui controlul conștient poate determina executantul să blocheze un obicei nociv sau o tehnică nepotrivită.

Echipa de cercetători a înregistrat electroencefalograme de densitate înaltă (EEG) de la 32 de chitariști de jazz, dintre care unii erau foarte experimentați, iar alții aveau o experiență redusă în domeniu. Fiecare muzician a improvizat câte 6 piese de jazz având acompaniament la pian, bas și tobe programate. Cele 192 de improvizații înregistrate au fost ulterior cântate de patru muzicieni și profesori de jazz experți, astfel încât aceștia să poată evalua fiecare piesă în ceea ce privește creativitatea și alte calități.

Cercetătorii au comparat EEG-urile înregistrate în timpul performanțelor de înaltă evaluare cu EEG-urile înregistrate în timpul performanțelor care au fost considerate mai puțin creative. Pentru performanțe foarte apreciate în comparație cu performanțele mai puțin apreciate, a existat o activitate mai mare în zonele posterioare ale emisferei stângi ale creierului; pentru performanțele cu calificative mai mici, a existat o activitate mai mare în zonele din emisfera dreaptă, în cea mai mare parte în aria frontală.

Prin ele însele, aceste rezultate ar putea sugera că performanțele extrem de creative sunt asociate cu zonele posterioare ale emisferei stângi și că performanțele mai puțin creative sunt asociate cu zonele din emisfera dreaptă. Acest model este înșelător, însă, potrivit cercetătorilor, deoarece nu ia în considerare experiența muzicianului.

Unii dintre acești muzicieni erau extrem de experimentați, oferind numeroase spectacole de-a lungul timpului. Alți muzicieni aveau mult mai puțină experiență, oferind doar un număr foarte mic de spectacole până la data studiului. Când cercetătorii au reanalizat EEG-urile pentru a observa statistic nivelul de experiență al performerilor, a apărut un model foarte diferit de rezultate. Practic, toate diferențele dintre performanțele extrem de creative și cele mai puțin creative au fost găsite în emisfera dreaptă, mai ales în regiunea frontală.

Noul studiu dezvăluie zonele creierului care susțin improvizația muzicală creativă pentru muzicienii cu experiență mare și pentru omologii lor mai puțin experimentați și abordează problema controversată a rolurilor emisferelor stânga și dreapta în creativitate. Mai mult, ridică o problemă importantă care se află în centrul definirii și înțelegerii creativității.

Dacă creativitatea este definită în termeni de calitate a unui produs, cum ar fi un cântec, o invenție, un poem sau o pictură, atunci emisfera stângă joacă un rol cheie, consideră cercetătorii. Dar, dacă creativitatea este înțeleasă ca abilitatea unei persoane de a face față unor situații inedite, necunoscute, cum este cazul improvizatorilor începători, atunci emisfera dreaptă joacă rolul principal.

Memoria at fi sediul creativității. Încă de la începutul anilor 2000, cercetătorii de la Facultatea de Medicină a Universității din Florida, afirmau că inovarea și gândirea creativă ar fi caracteristica oamenilor care sunt capabili să stocheze multe cunoștințe specializate în lobii temporali și parietali ai creierului și să opereze asupra lor prin lobii frontali, producând ceea ce se numește gândire divergentă. S-a mers și mai departe, arătându-se felul în care informația este stocată de diversele zone din creier în funcție de vechimea ei. Astfel, lobul temporal și cel parietal sunt răspunzători de stocarea ei până la 30 de zile de la achiziție, iar lobul parietal devine sediul memoriei la 60 de zile după achiziție.

Studii recente ale Universităților din Graz și College London, folosind RMN-ul, au confirmat această ipoteză, demonstrând că atunci când generăm idei noi, creative, ne folosim de aceeași rețea din creier, prin care ne aducem

aminte episoade de viață sau încercăm să prezicem viitorul. Practic, informația stocată în creier este reactualizată și recombinată într-o manieră nouă, iar acest proces îl folosim fie când vrem să simulăm viitorul posibil, fie când inventăm sau creăm ceva. Un alt studiu realizat la Universitatea din Iowa, a legat și mai mult creativitatea de memorie, arătând că pacienții amnezici, datorită unor traume ale zonei critice din creier pentru memorie – numită hipocamp – au scoruri mici la testele de creativitate. Deci:

Imaginația/creativitatea este dependentă de cunoștințele și experiențele noastre și de capacitatea de a le stoca și reaminti.

Și din punct de vedere chimic, memoria și creativitatea sunt legate. Astfel, neurotransmițătorul dopamină s-a dovedit esențial atât în învățare și reamintire, dar și în creativitate. Dopamina este esențială în formarea amintirilor, ea conducând la modificări plastice în creier, ca urmare a învățării. Însă ea este crescută și în unele boli precum mania și schizofrenia, caracterizate prin gândire neconvențională (de altfel mulți artiști au suferit de boala maniaco-depresivă) iar medicamentele care tratează aceste boli scad creativitatea.

Unele droguri precum amfetamina și cocaina, sunt luate frecvent de artiști pentru că le-ar stimula creativitatea, aceste droguri acționează în creier crescând dopamina. Oamenii deschiși la idei noi au modificate gene care reglează activitatea dopaminei și au creierul mai plastic, deci învață mai ușor, se adaptează mai repede.

Mai multe studii de psihologie au descoperit un aspect interesant, cum că studenții care își petrec o parte din timp în călătorii de studii în străinătate devin mai creativi. Creativitatea crește cu cât ei stau mai mult acolo și se adaptează mai bine la cultura locală. La întoarcere, au o perspectivă nouă asupra mai multor lucruri și devin mai creativi, verificați fiind cu teste de creativitate. De altfel, scriitorii știau acest truc de mult timp, ei obișnuind să plece în călătorii „de documentare”, pentru că observaseră că sunt mai productivi la scris la întoarcerea din asemenea deplasări. S-a speculat că explicația acestui fenomen ar consta în modificările plastice produse în creier de expunerea la nou. Se știe din studiile pe animale că expunerea la nou stimulează învățarea și schimbă conexiunile din creier. Șobolanii care sunt ținuți timp de câteva săptămâni în așa-numitele medii îmbogățite (unde pot explora, au jucării cu care pot interacționa și se întâlnesc cu șobolani străini) devin mai capabili ulterior să învețe lucruri noi, creierul lor trecând temporar într-un mod de învățare accelerat.

„...Deci experiențele de viață și cunoștințele pe care le învățăm, ne modifică creierul, creează noi sinapse și astfel se pun în contact informații într-o manieră nouă. Un creier remodelat, vede altfel aceleași lucruri, este capabil să

creeze informații noi și inovatoare. Bombardarea cu informație ne schimbă fizic creierul, iar creierul astfel schimbat devine un creier nou, capabil de lucruri noi.”

O idee strălucită nu-i de ajuns pentru a califica o persoană drept creativă. Creativitatea se numără printre caracteristicile umane ale căror mistere încercăm în continuare să le înțelegem. Pare aproape imposibil să-i găsim o definiție clară și e la fel de greu să-i căutăm originile în creierul uman.

Mulți cercetători definesc creativitatea ca pe o performanță specială care e deopotrivă nouă și adecvată. Dacă privim creativitatea mai degrabă ca pe un concept în loc de o însușire, o serie de factori trebuie luați în considerare. Spre exemplu, o idee ingenioasă trebuie realizată în așa fel încât să fie vizibilă și utilă pentru alții. Doar o persoană care reușește asta poate fi numită, într-adevăr, creativă.

Bibliografie

Pinard, P., „Conștiința și neuroștiința” în: G. G. Constandache (ed.). 1998. *Cum ne țesem eul*, Editura All, București

Constandache, G. G. 2000. „Argument”, în: G. G. Constandache, (ed.), *Există oare conștiința?*, Editura All, București

Chalmers, David J. 2000. *On the Search for the Neural Correlate of Consciousness*, URL: http://consc.net/papers/ncc.pdf

Deecke L, Grözinger B, Kornhuber HH, Kriebel J, Kristeva R. 1979. Cerebral potentials related to voluntary movements, speech production and respiration in man. In: Speckmann ET, Caspers E (eds) *Origin of cerebral field potentials*. Thieme, Stuttgart, pp 132–140

Dietrich, A., Kanso, R. 2010. A review of EEG, ERP and neuroimaging studies of creativity and insight, Psychol Bull. Sep;136(5):822-48. doi: 10.1037/a0019749

Eccles John. 1992. *Evolution du cerveau et création de la conscience*, *A la recherche de la vraie nature de l'homme*, Ed. Fayard.

Fangmeier, T., Knauff, M., Ruff, C. C., & Sloutsky, V. 2006. fMRI Evidence for a Three-Stage Model of Deductive Reasoning. *Journal of Cognitive Neuroscience, 18*(3), 320–334. https://doi.org/10.1162/jocn.2006.18.3.320

Searle, John R., „Problema conștiinței”. 2000. în: G. G. Constandache, (ed.), *Există oare conștiința?*, Editura All, București

Penfield & Roberts. 2014. *Speech and Brain Mechanisms.* Collections: Princeton Legacy Library, Hardcover.

Popper, Karl R. 1997. *Cunoașterea și problema raportului corp-minte*, Ed. Trei, București.

NeuroImage: Reports | Journal | ScienceDirect.com by Elsevier.



ISBN 978-606-37-2109-0